

Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung

Henning Schluß

Elisabeth Sattler (Hrsg.)

**Band 15**

Martin Pachner

## **Bildung als freie Selbsttätigkeit oder staatliche Schulorganisation?**

Der Bruch in Wilhelm von Humboldts Gesamtwerk  
- eine historische Kontextanalyse

λογος



Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung

Band 15

**Beiträge zu  
Bildungstheorie und Bildungsforschung**

Band 15

Herausgegeben von:

Henning Schluß und  
Elisabeth Sattler

Martin Pachner

## Bildung als freie Selbsttätigkeit oder staatliche Schulorganisation?

Der Bruch in Wilhelm von Humboldts Gesamtwerk –  
eine historische Kontextanalyse

Logos Verlag Berlin



## **Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung**

Herausgegeben von:

Henning Schluß und  
Elisabeth Sattler

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Copyright Logos Verlag Berlin GmbH 2020

Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-3-8325-5124-7

ISSN 2364-4249

Logos Verlag Berlin GmbH  
Georg-Knorr-Str. 4, Geb. 10  
12681 Berlin

Tel.: +49 (0)30 / 42 85 10 90

Fax: +49 (0)30 / 42 85 10 92

<http://www.logos-verlag.de>

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	9
1 Einleitung.....	13
2 Biographie: Wilhelm von Humboldt .....	19
3 Die philosophische Strömung des Neuhumanismus im 18. Jahrhundert . 23	
3.1 Rousseaus „Émile“ als pädagogisch-philosophischer Problemaufriss im Europa des 18. Jahrhunderts.....	23
3.2 Die Leitgedanken des Neuhumanismus.....	25
4 Die Entwicklung des preußischen Schulsystems.....	29
4.1 Die Entwicklung im deutschsprachigen Raum von der Spätantike bis zur Aufklärung.....	29
4.2 Die Entwicklung des Schulsystems in Preußen von der deutschen Aufklärung bis zur Amtsübernahme Wilhelm von Humboldt.....	30
5 Methodisches Vorgehen.....	35
5.1 Forschungsfeld Historische Bildungsforschung .....	36
5.2 Die Kontextanalyse als Methode bildungswissenschaftlicher historischer Forschung nach Langewand .....	38
5.3 Rezeption und Kritik an der Kontextanalyse nach Langewand.....	41
6 Historische Kontextanalyse 1: Textperiode bis Ende des 18. Jahrhunderts. ....	43
6.1 Inhaltliche Zusammenfassung: „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1792).....	43
6.2 Differenz von objektiver Vorgeschichte und selbst konstituierter Vergangenheit.....	47
6.3 Differenz von Zeitgenossenschaft und Eigenkontextualisierung .....	52
6.3.1 Briefwechsel mit liberal gesinnten Zeitgenossen .....	53
6.3.2 Friedrich von Gentz: Von anfänglicher Zustimmung zum Kritiker . ....	54
6.3.3 Preußische Zensurbehörde als Gegner.....	56
6.3.4 Veröffentlichung einzelner Kapitel des Manuskripts .....	57
6.3.5 Endgültige Ablehnung des Werkes durch Gentz und den Verleger Göschen .....	58
6.3.6 Vorläufiger Verzicht Humboldts auf die Veröffentlichung von „Staatswirksamkeit“ .....	59
6.4 Differenz von intendierter Nachgeschichte und Wirkungsgeschichte	61

6.4.1	Intendierte Nachgeschichte .....	61
6.4.2	Allgemeine Wirkungsgeschichte .....	63
6.4.3	Bildungswissenschaftliche Wirkungsgeschichte .....	66
7	Kontextanalyse 2: Schriften ab Anfang des 19. Jahrhunderts .....	69
7.1	Inhaltliche Zusammenfassungen.....	69
7.1.1	„Der Königsberger- und der Littauische Schulplan“ (1809) .....	69
7.1.2	„Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ (1809).....	73
7.1.3	„Generalbericht an den König“ (1809).....	75
7.2	Differenz von objektiver Vorgeschichte und selbst konstituierter Vergangenheit.....	79
7.2.1	Gemeinsame historische Grundlagen der drei Texte.....	79
7.2.1.1	Napoleons Expansionspolitik des frühen 19. Jahrhunderts als Initialpunkt der preußischen Reformen.....	79
7.2.1.2	Freiherr vom Steins „Nassauer Denkschrift“ (1807).....	82
7.2.1.3	Die Preußischen Reformen .....	84
7.2.1.4	Das Oktoberedikt (1807) .....	87
7.2.1.5	Die Heeresreform (1807).....	88
7.2.1.6	Die Idee der Nationalerhebung gegen Napoleon (1808)....	89
7.2.1.7	Die Städteordnung (1808).....	90
7.2.1.8	Das Gesetz über die veränderte Verfassung der obersten Verwaltungsbehörden (24.11.1808).....	91
7.2.2	Spezielle Aspekte für den „Königsberger- und Littauischen Schulplan“ .....	93
7.2.3	Spezielle Aspekte für „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“.....	98
7.2.4	Spezielle Aspekte für den „Generalbericht an den König“ .....	102
7.3	Differenz von Zeitgenossenschaft und Eigenkontextualisierung .....	108
7.3.1	„Der Königsberger und Littauische Schulplan“ .....	108
7.3.1.1	Johann Gottlieb Fichte als Initiator einer preußischen Nationalerziehung .....	108
7.3.1.2	Johann Wilhelm Süvern als Mitarbeiter .....	109
7.3.1.3	Georg Heinrich Nicolovius als Mitarbeiter .....	111
7.3.1.4	Bernhard Christoph Ludwig Natorp als Berater.....	111
7.3.1.5	Friedrich August Wolf als Berater.....	112
7.3.1.6	Freiherr vom Stein als Adressat der Bildungsreform.....	113

7.3.1.7	Heinrich Theodor von Schön als Adressat des „Littauischen Schulplans“ .....	114
7.3.1.8	Georg Franz Hofmann als Gegner .....	114
7.3.1.9	Die Königsberger Stadtverordnetenversammlung als Adressat und Gegner .....	115
7.3.2	„Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ .....	116
7.3.2.1	Die Professoren der Universität Frankfurt als Adressaten .....	116
7.3.2.2	Fichte als Adressat und Gegner .....	117
7.3.2.3	Schleiermacher als Ideenstifter und Berater .....	118
7.3.2.4	Altenstein als Adressat und Gegner .....	119
7.3.2.5	Friedrich August Wolf als Berater .....	120
7.3.2.6	Wilhelm Uhden als Adressat .....	121
7.3.3	„Generalbericht an den König“ .....	122
7.3.3.1	König Friedrich Wilhelm III als primärer Adressat .....	122
7.3.3.2	Kritische Stimmen gegenüber Humboldts Einstellung zur Religion als indirekte Gegner und Adressaten .....	123
7.3.3.3	Kritische Stimmen gegenüber Humboldts liberaler Einstellung als indirekte Gegner und Adressaten .....	124
7.3.3.4	Minister Altenstein, Dohna und Beyme als Gegner .....	125
7.3.3.5	Freiherr vom Stein als indirekter Adressat .....	126
7.4	Differenz von intendierter Nachgeschichte und Wirkungsgeschichte .....	126
7.4.1	„Der Königsberger und Littauische Schulplan“ .....	127
7.4.2	„Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ .....	130
7.4.3	„Generalbericht an den König“ .....	132
8	Der Bruch in Humboldts Gesamtwerk zwischen 1792 und 1809/10 .....	137
8.1	Die Ablehnung eines staatlichen Schulsystems im Gegensatz zur Einrichtung eines solchen .....	137
8.2	Die Kritik an jeglicher schulischen Berufsausbildung im Gegensatz zu Allgemeinbildung als Fundament der Ausbildung .....	140
8.3	Die Zurückweisung des staatlichen Einflusses auf die Religion im Gegensatz zum Auftrag zur Hebung der Religiosität im Staat .....	141
8.4	Die Verneinung staatlich gelenkter moralischer Bildung im Gegensatz zur Integration der sittlichen und moralischen Bildung in den Schulplan .....	142

8.5 Die Ablehnung staatlicher Zensur im Gegensatz zu Zensur als notwendige Maßnahme für die innere Sicherheit des Staates.....	143
8.6 Die Beschränkung der Einflussphären des Staates im Gegensatz zur Ausweitung der staatlichen Kompetenzen zur Regelung verschiedener Lebensbereiche .....	144
8.7 Der Staat als Antagonist der Freiheit im Gegensatz zum Staat als Garant der Freiheit.....	145
9 Der Hintergrund des Bruches beleuchtet anhand der Ergebnisse der historischen Kontextanalyse .....	147
9.1 Der biographische Entwicklungsprozess vom Philosophen und Staatswissenschaftler zum Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht	147
9.2 Das Spannungsfeld zwischen den Werten der Französischen Revolution und dem politischen Auftrag zu einer Schulreform .....	150
9.3 Die Veränderung des Staatsbildes durch den Wandel Preußens vom Absolutismus zu einem modernen Nationalstaat .....	153
9.4 Die veränderte philosophische Meinung zu einem staatlichen Pflichtschulsystem .....	156
9.5 Der Einfluss des fünften Koalitionskrieges gegen Napoleon auf die Zensur .....	157
9.6 Die Auswirkungen des Machtkampfes im preußischen Ministerium auf Humboldts Diktion im Generalbericht .....	159
9.7 Die Auswirkungen des Machtkampfes im preußischen Ministerium auf die fragmentarische Umsetzung des Organisationsplans für die Universität in Berlin .....	162
10 Fazit.....	165
11 Literaturverzeichnis .....	175

---

## Vorwort

Henning Schluß

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# 1 Einleitung

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

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

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

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

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

---

Diesem Zugang folgend ergibt sich die nachstehende leitende Forschungsfrage:

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

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

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

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

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

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



## 2 Biographie: Wilhelm von Humboldt

Wilhelm von Humboldt wurde am 22. Juni 1767 in Potsdam geboren. Sein Vater Alexander Georg von Humboldt, Major und Großgrundbesitzer, stammte aus einem Pommerschen Geschlecht, seine Mutter Marie-Elisabeth von Colombe war hugenottischer Herkunft. Gemeinsam mit seinem Bruder Alexander wurde er gemäß seinem Stand im väterlichen Hause durch anerkannte Privatlehrer und Hofmeister erzogen. Der Pädagoge Joachim Heinrich Campe unterrichtete die beiden Brüder von 1769 bis 1777. In der Dekade von 1777 bis 1788 erhielten diese Unterricht durch Gottlob Johann Christian Kunth. Bereits 1779 verstarb der Vater und die Mutter kümmerte sich fortan allein um die Erziehung ihrer Söhne. Den Brüdern wurde eine universelle Ausbildung in Geschichte, Deutsch, Mathematik, Latein, Griechisch und Französisch zuteil. In späteren Jahren wurden die beiden Geschwister von Fachlehrern wie Christian Wilhelm von Dohn, Ernst Ferdinand Klein und Johan Jakob Engel gezielt auf ein Universitätsstudium vorbereitet. 1787 studierte Wilhelm, nachdem er bereits einen juristischen Cursus vollendet hatte, zusammen mit Alexander Jura an der Universität Frankfurt/Oder. Bereits nach nur einem Jahr wechselte Wilhelm an die Universität Göttingen – der renommiertesten deutschen Universität ihrer Zeit. In Göttingen belegte er keine juristischen Collegia mehr, sondern besuchte Vorlesungen von Heyne, Schlözer und Lichtenberg. (Konrad, 2014, S. 1; Flitner & Giel, 1981, S. 11)

1789 beendete Humboldt das Universitätsstudium und begab sich gemeinsam mit seinem ehemaligen Hauslehrer Campe auf eine Bildungsreise von Aachen über Brüssel nach Paris. Auf dieser Reise wurde er Augenzeuge der dort ausgebrochenen französischen Revolution. Im Anschluss daran reiste Humboldt allein in die Schweiz weiter und lernte Friedrich Jacobi und Georg Forster kennen, mit denen sich eine innige Freundschaft entwickelte (Flitner & Giel, ebd., S. 11f). Nach seiner Rückkehr nach Berlin 1790 nahm Humboldt eine Stelle als Legationsrat im auswärtigen Departement und als Referendar am Hof- und Kammergericht im preußischen Staatsdienst an (Konrad, ebd.). In dieser Zeit verlobte er sich außerdem in Erfurt mit Caroline von Dacheröden. Durch seine Verlobte konnte Humboldt Beziehungen zu Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller und Johann Gottfried Herder knüpfen (ebd.).

Ein Jahr später verließ Humboldt das Hof- und Kammergericht, um sich, im Sinne seines Bestrebens nach Selbstbildung, weiteren Studien zu widmen. Am 29. Juni 1791 heiratete Wilhelm von Humboldt seine Frau Caroline von Dacheröden und

zog mit ihr auf den Hof ihres Vaters in Burgöner. In dieser Zeit publizierte er kleinere, kritische, politische Schriften und begann sein Frühwerk „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ zu schreiben, welches er 1792 fertigstellte, jedoch nicht publizierte (Konrad, ebd., S. 2). Dieses staatskritische Werk ist Bestandteil der Analyse in dieser Arbeit und wird in den weiteren Kapiteln ausführlich besprochen.

Sein freundschaftlicher Umgang mit dem Geheimen Rat Wolf intensivierte sich in dieser Zeit und Humboldt widmete sich, von ihm angeleitet, vermehrt philosophischen Studien (Flitner & Giel, ebd., S. 12). In dieser Zeit übersetzte er einige Oden des Pindar und begann eine Übersetzung des Agamemnon (Konrad, ebd.). Im Frühjahr 1794 ließ sich Wilhelm von Humboldt in Jena nieder, um seine Freundschaft zu Friedrich von Schiller und Wolfgang von Goethe zu pflegen und an den Horen mitzuarbeiten. Gegen Jahresende 1797 zogen Humboldt und seine Frau Caroline nach Paris (ebd.). Von Paris aus unternahm Humboldt von 1799 bis 1801 zahlreiche Reisen nach Südfrankreich und Spanien, um sich intensiv mit den romanischen Sprachen zu beschäftigen. In Spanien beschäftigte sich Humboldt vertiefend mit der baskischen Sprache in Biscaya und erhielt darin Unterstützung und Belehrung durch Don P. Astarloa, einem Pfarrer in Durango. 1802 ließ sich Humboldt mit seiner Familie in Rom nieder, wo er ein breites Wissen über die Geschichte und Kunst der Antike anhäufte und als preußischer Ministerresident am Päpstlichen Stuhl diente. (Konrad, ebd., S. 3; Flitner & Giel, ebd., S. 12)

Im Februar des Jahres 1809, nach einem weiteren Umzug zurück nach Berlin, wurde Humboldt im Zuge der Preußischen Reformen durch Freiherr vom Stein zum Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht im Innenministerium ernannt (Flitner & Giel, ebd., S. 13). Trotz der Kürze seines Amtes von nur einem Jahr, konnte Humboldt wichtige Bildungsreformen anstoßen, die im weiteren Verlauf in die Reform des Schulsystems mündeten und zur Gründung der Berliner Universität führten und daher in der Analyse dieser Arbeit besonders betrachtet werden (Konrad, ebd.). Bereits 1810 übernahm Humboldt den Posten des preußischen Gesandten in Wien und war von 1814 bis 1818, nach dem Zusammenbruch des napoleonischen Reiches, wesentlich an den Kongressen über die Neuordnung Europas beteiligt (ebd.). 1819 übernahm Humboldt erneut für kurze Zeit eine Regierungsfunktion in Berlin in Gestalt des Amtes als Minister für ständische Angelegenheiten. Humboldt wurde jedoch bald darauf aus diesem Amt enthoben, da er sich bei der Krone über die Karlsbader Beschlüsse beschwert hatte, durch welche die öffentliche Meinungsfreiheit und die Freiheit der Universität erheblich eingeschränkt worden waren. (Konrad, ebd.; Flitner & Giel, ebd., S. 14)

Von 1820 bis 1829 wandte sich Humboldt von seiner politischen Karriere ab, widmete sich auf Schloss Tegel universalen Sprachstudien und begann eine Lehrtätigkeit an der Akademie der Wissenschaft. 1829 starb Humboldts Frau Caroline und er übernahm daraufhin wieder öffentliche Ämter, wie jenes des Vorsitzenden der Kommission für die Errichtung des Neuen Museums. Am 8. April 1835 verstarb Wilhelm von Humboldt im Alter von 67 Jahren in Tegel. (Konrad, ebd.; Flitner & Giel, ebd., S. 15)



### **3 Die philosophische Strömung des Neuhumanismus im 18. Jahrhundert**

Die philosophische Strömung des Neuhumanismus, der Humboldt zeitlebens angehörte, fußt auf dem von Jean-Jacques Rousseau 1762 in seinem Erziehungsroman „Émile“ veröffentlichten Paradigmenwechsel im pädagogisch-philosophischen Diskurs. Das von Rousseau entworfene Bild einer Erziehung zur Ganzheit, Gesundheit und Selbstheit des Individuums, anstelle einer Erziehung zum Bürger eines bestimmten Standes, veränderte das Erziehungsideal des 18. Jahrhunderts nachhaltig (Spranger, 1910, S. 1). Die traditionell vorherrschende Erziehung, als Anpassungs- und Integrationsvorgang des Individuums in die Gesellschaft, mit dem Ziel brauchbare Staatsbürger und Untertanen hervorzubringen, wurde von Rousseaus „Education naturelle“ konterkariert, einer Erziehung, die darauf abzielte die natürlichen Anlagen des Menschen zu entfalten und die Selbstbezogenheit des natürlichen Subjekts wieder herzustellen (Spaemann, 2008, S. 110f).

#### **3.1 Rousseaus „Émile“ als pädagogisch-philosophischer Problem- aufriß im Europa des 18. Jahrhunderts**

Rousseau proklamierte in „Émile“ eine Trennung des natürlichen Menschen, der durch die Vergesellschaftung entfremdet worden war, und des in der Gesellschaft lebenden Bürgers (Spaemann, 2008, S. 24). Das dadurch entstandene Zwitterwesen, das innerhalb der bürgerlichen Ordnung seine natürlichen Gefühle erhalten möchte, nannte Rousseau den „Bourgeois“ und stellte diesen als Antithese einer gelungenen naturgemäßen Erziehung dar (ebd., S. 108). Der „Bourgeois“ ist zwar von einer ständigen Abhängigkeit gegenüber der Gesellschaft zur Befriedigung seiner Bedürfnisse und zur Erhöhung seines Selbstwertgefühls gekennzeichnet, er strebt jedoch innerhalb dieser allein seinen persönlichen Vorteil auf Kosten der Gemeinschaft an (ebd., S. 35). Als Lösung dieser inneren Zerrissenheit des modernen Menschen, dachte Rousseau zwei radikale Möglichkeiten an: Entweder die völlige Vereinnahmung des Menschen durch die politische Totalität, wie in den hellenischen Stadtstaaten der Antike, oder die völlige Asozialität zugunsten totaler Selbstbezogenheit des „homme naturel“ (ebd., S. 33). Den natürlichen Menschen kennzeichnen nach Rousseau drei Merkmale, die gleichzeitig die Natur des Menschen als solche umfassen: die Selbstliebe, die sich in einem unmittelbaren Selbstbezug des Subjekts sowie Egozentrismus äußert, das Mitleid gegenüber

anderen Menschen und die Perfektibilität, die Fähigkeit sich selbst zu vervollkommen (ebd.).

Um die Antinomie von natürlicher und bürgerlicher Erziehung aufzulösen führte Rousseau in „Émile“ einen Zwischenweg an, der beide Konzepte miteinander verknüpfte und eine neue Einheit des Menschen mit sich selbst anstrebte (ebd., S. 124). Die auf die reine Entfaltung der Kräfte ausgerichtete Erziehung zur Natur, sollte der späteren Erziehung zur Sozietät vorgelagert werden, um ein Verderben des Kindes durch die Gesellschaft in einem frühen Entwicklungsstadium zu verhindern. Darüber hinaus implizierte Rousseaus Naturzentrismus eine Abkehr von jeglicher totalitärer Staatserziehung und eine Absage an das altständische Erziehungsmodell, in welchem jeder Mensch seinem Stand entsprechend unterrichtet wurde (ebd., S. 27; Benner & Kemper, 2003, S. 42). Dies wurde damit begründet, dass der zukünftige Berufsstand eines Individuums nicht vorhergesagt werden könne, da die eigentliche Natur des Menschen vorab unbekannt sei (Spaemann, 2008, S. 41). Anstelle des Geburtsstandes eines Menschen sollten seine Fähigkeiten und seine Leistung in den Vordergrund rücken und die zukünftigen Berufsperspektiven definieren (ebd., S. 43). Dadurch ergab sich die Vorstellung eines sozialen Auf- und Abstiegs im Sinne eines dynamischen Prozesses, der die starren Vorgaben der altständisch geprägten Gesellschaftsstruktur obsolet erscheinen ließ. Diese dadurch ausgelöste Gesellschaftskritik stieß einerseits in gebildeten Kreisen auf große affirmative Resonanz, andererseits stellte sie für die herrschende absolutistische Monarchie eine Gefahr für deren Legitimität dar (ebd.).

Dieser von Rousseau durchdrungene Zeitgeist sorgte für die geeignete Ausgangsbasis für neue philosophische und pädagogische Fragestellungen. Rousseau selbst lehnte traditionellen Klassenunterricht ab und unternahm keinen Versuch die natürliche Erziehung zu institutionalisieren, wodurch eine Umsetzung dieser in Form einer Schulreform schwer möglich schien. In „Émile“ entwarf Rousseau vielmehr das Bild eines universellen, omnipräsenten Lehrers, der sich nur auf einen einzigen Schüler konzentrierte, um dessen natürliche Anlagen zur Entfaltung zu bringen und ihn gleichzeitig vor den schädlichen gesellschaftlichen Einflüssen in ländlicher Abgeschlossenheit zu bewahren. So verständlich das Ideal des omnipräsenten Lehrers bei Rousseau war, so wenig brauchbar war dieses, schon aus ökonomischen Gründen, für eine praktische Umsetzung im Sinne einer Reform des bestehenden Schulsystems des 18. Jahrhunderts. Vielmehr entsprach Rousseaus Vorstellung des idealen Lehrers dem eines universell geschulten Hauslehrers, der insbesondere für die Erziehung der Kinder der adeligen Schicht seit jeher etabliert war. Die Frage nach der Natur des Menschen und wie seine Fertigkeiten und

Fähigkeiten zur Vollendung gebracht werden könnten, blieb großteils offen und erzeugte einen neuen Impuls, der viele Philosophen der Aufklärung, wie Mendelssohn und Gräve, Lessing und Herder, sowie die Vernunftlehre von Kant nachdrücklich beeinflusste. (Spranger, 1910, S. 2ff)

In Deutschland wurde der Rousseausche Gedanke der Vervollkommnung besonders in der Leibnizschen Philosophie aufgenommen. Neben dem Ideal der Vollkommenheit wurde die Perfektibilität besonders bei Lessing und Herder ins Zentrum des philosophischen Wirkens gestellt. Das Idealbild der Entfaltung aller körperlicher und geistiger Fähigkeiten gipfelte in der Vision des „Bonhomme“ in der Popularphilosophie von Mendelssohn und Gräve. Dieser Aufbruch zu neuen Ufern wurde in der Pädagogik von Leibniz und Shaftesbury, aber auch von Herder und Lessing, in Auseinandersetzung mit den realen Erziehungsverhältnissen des 18. Jahrhunderts vollzogen. Darunter fällt auch die Strömung der Philantropisten, die sich im Gegenzug zum Neuhumanismus allerdings auf eine eher technokratische Umsetzung von Rousseaus Erziehungsideal reduzierten. (ebd., S. 3)

### **3.2 Die Leitgedanken des Neuhumanismus**

Der Neuhumanismus des 18. und 19. Jahrhunderts repräsentiert die Wiederentdeckung des klassischen Humanismus des 15. und 16. Jahrhunderts. Er gleicht in der fundamentalen Ausrichtung auf die Antike seinem geschichtlichen Vorläufer im Europa der Renaissance, unterscheidet sich jedoch in der Frage nach der konkreten Leitkultur (Graf, 1998, S. 16). Die philosophische Strömung des Neuhumanismus formierte sich ab 1750, ausgehend von gebildeten Kreisen in Deutschland, und erreichte ihre Blüte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Wilhelm von Humboldt zählte sich zeitlebens zu dieser literatur-philosophischen Strömung und wurde einer ihrer bedeutendsten Vertreter. Als weitere Impulsgeber können Goethe, Schiller, Schleiermacher und Fichte genannt werden. (Spranger, 1910, S. 5)

Der Neuhumanismus ist als direkter Nachfolger des klassischen Humanismus durch seinen Rekurs auf die griechische Antike anstelle der römischen gekennzeichnet. Nach Spranger verläuft die literarisch-philosophische Strömung des Neuhumanismus in drei Hauptstadien, die sich durch die Mitarbeit unterschiedlicher Autoren auszeichnen. In einer ersten Vorbereitungsphase wurden durch Ernesti, Geßner, Heyne und Rollin die wissenschaftlichen Grundlagen gelegt.

Daraufhin blühte der Neuhumanismus in einer zweiten Phase unter Wolf, Schiller, Humboldt, Süvern, Schleiermacher und Bernhardi zu einer philosophisch begründeten Bildungstheorie auf, die die Ethik Kants mit Schillers ästhetischer Erziehung und Geschichtsphilosophie, mit den Idealen Goethes, der Weltarchitektonik Schellings und der Sprachphilosophie Bernhardis und Humboldts verband. Das dritte und letzte Stadium ist durch Schulze, Thiersch, den Forschungen von Paulsen und Varrentrapps und der reifenden Vollendung des Neuhumanismus gekennzeichnet. (Spranger, 1910, S. 5f)

Umfassend betrachtet behandelt der Neuhumanismus das Thema der Humanität bzw. Menschlichkeit und auf welchem Wege diese gebildet werden kann. Die Bildungstheorie, die den eigentlichen Kern des Neuhumanismus ausmacht und unter Mitwirkung von Humboldt entwickelt wurde, diente als Gegenentwurf zum Bildungsprogramm der Aufklärung, indem sie der traditionellen Bildung zur Brauch- und Verwertbarkeit des Menschen die allgemeine, zweckbefreite Menschenbildung entgegenhielt (Landfester, 1988, S. 32). Die Verschiebung der erzieherischen Bemühungen, hin zu einer Entfaltung des Individuums zur Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung, stand im Widerspruch zu den Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts vorherrschenden Erziehungsabsichten des absolutistischen Regimes (ebd., S. 32f). Die Maxime der Neuhumanisten, dass Bildung für alle Menschen gleich sein müsste und den Wert eines Menschen bestimmen sollte, stellte vielmehr eine auf dem Geburtsrecht beruhende Hierarchisierung der Gesellschaft in Frage (ebd., S. 33).

Als Besonderheit des Neuhumanismus, im Vergleich zu seinem Vorgänger in der Renaissance, ist der Perspektivenwechsel von Cicero hin zu Platon, Sokrates und Aristoteles zu erkennen. So postulierte u.a. Friedrich August Wolf im Zuge seiner Konzeption einer auf die Antike zentrierten Altertumswissenschaft Ende des 18. Jahrhunderts, dass sich nur in Griechenland die Grundlage zu „echter Menschlichkeit“ und einem „vollendeten Charakter“ fände (Wolf, 1839 zit. nach Buck, 1987, S. 377). Das griechische Altertum wurde hierbei zur Blütezeit der Menschheit hochstilisiert und der mit sich, der Natur und der Gesellschaft im Einklang befindliche Grieche zum Bildungsideal erhoben. Während nach damaligem Empfinden im modernen Europa unharmonische Gegensätze vorherrschend waren, hatte die griechische Antike den inneren Frieden und die Schönheit inkorporiert (Spranger, 1910, S. 62).

Die besondere Gewichtung der Sprache im Neuhumanismus ist darin begründet, dass die alten Sprachen einen außergewöhnlichen, formalen Bildungswert zugeschrieben wird, der den Geist in einer gewissensbildenden Weise schult und nicht

anders, z.B. über die moderne Sprache, erschließbar ist. Die Literatur und Sprache des Altertums wurden als die primären Kunstschöpfungen des menschlichen Geistes interpretiert, welche dazu in der Lage seien, den gesamten Vorrat allgemeiner Ideen und Formen des Denkens zu vermitteln (ebd., S. 49). Der Schwerpunkt des Sprachunterrichts liegt daher in der neuhumanistischen Bildungstheorie nicht im mechanischen Auswendiglernen, sondern in der Herstellung eines Zugangs zu einem Bildungsgehalt, der sich wiederum auf die Struktur des Denkens selbst auswirkt. Der griechische Geist soll durch die Beherrschung der altgriechischen Sprache im Menschen wirksam werden und ihn in seinem Bildungsgang hin zu einem harmonischen Ganzen leiten (ebd., S. 63).

Das aus der antiken Literatur entnommene normative Idealbild eines gebildeten Menschen, der mit der Welt und der Natur in größtmöglichem Einklang lebt, beruhte weniger auf historischen Fakten, sondern vielmehr auf interpretativen, pädagogischen Leitvorstellungen (ebd., S. 12). Die griechische Antike wurde dadurch zur Behüterin des Schönen und Wahren als Gegenbild zum einseitig und subjektiv empfundenen Zeitgeist der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Deutschland stilisiert (ebd., S. 50). Das Streben des Neuhumanismus nach der vollkommenen Menschenbildung kann als symbiotische Zusammenführung von Natur und Tugend gedacht werden, die die von Rousseau beschworene Zwittergestalt des modernen Menschen wieder mit sich selbst vereinen sollte. So dient auch das Studium der antiken griechischen Autoren vorwiegend dazu im Menschen sowohl seine intellektuellen als auch moralischen Kräfte anzuregen und ihn empfänglicher und feinfühlicher für ästhetische Reize zu machen (Spranger, 1910, S. 61).



## **4 Die Entwicklung des preußischen Schulsystems**

Die im folgenden Kapitel dargestellte Übersicht der Schulentwicklung ist für das Verständnis beider Textperioden in Humboldts Gesamtwerk von Interesse, um nachvollziehen zu können, infolge welches historischen Entwicklungsweges sich Humboldt 1792 kritisch gegenüber einem staatlichen Schulsystem äußerte und später 1809 auf einem solchen aufbaute.

### **4.1 Die Entwicklung im deutschsprachigen Raum von der Spätantike bis zur Aufklärung**

Europäisch betrachtet kann die Entwicklung der Institutionalisierung von Unterricht am Übergang zwischen der Spätantike und dem Frühmittelalter festgemacht werden (Schmale, 2003, S. 176). Das Christentum beanspruchte die Elementarunterweisung der Bevölkerung für sich und die kirchliche Institution Schule expandierte im Zuge der Ausdehnung des Christentums bis nach Osteuropa (ebd.). Aufgrund dieses religiösen Ursprungs belief sich der Lern- und Bildungsgehalt des Unterrichts auf christliche, moral-philosophische Inhalte, welche vorrangig reproduziert werden sollten (ebd., S. 176f). Die primäre Aufgabe der Schule lag in der Moralisierung und Eingliederung des Menschen in die christliche Glaubensgemeinschaft (ebd.). Im deutschsprachigen Raum waren die ersten Schulen von Benediktiner Mönchen getragene Klosterschulen, ab dem 8. Jahrhundert kamen auch Domschulen hinzu (Ruhkopf, 1794, S. 23f). Karl der Große erließ 789 eine Verordnung an allen Klöstern und Bischofsitzen Schulen einzurichten (ebd., S. 12f). Dieses kirchliche Bildungsmonopol wurde erstmals im 13. und 14. Jahrhundert mit der Gründung städtischer Schulen gebrochen und führte zu einem zugleich konkurrierenden als auch kooperierenden Verhältnis zwischen kirchlichen Stiftsschulen und städtisch-verwalteten Ratsgymnasien (Ehrenpreis, 2003, S. 357). Diese Ratsschulen waren meist Lateinschulen und als solche Einrichtungen der höheren Bildung, da Latein als die Sprache der Wissenschaft galt (Naumann, 2013, S. 15). Erst durch Aufkommen des Humanismus und die Reformation im 16. Jahrhundert änderte sich die Struktur der Schule grundlegend (Ehrenpreis, 2003, S. 358). In den durch den Augsburger Religionsfrieden (1555) geschaffenen, protestantischen Gebieten gingen die kirchlichen Elementarschulen in landesherrliche oder städtische Verwaltung über. Es kam zur Gründung höherer bzw. sekundärer Schulen, wie dem *Gymnasium academicum*, die auf einem

humanistischen Fundament die Ausbildung der protestantischen, geistlichen Elite sicherstellen sollten (ebd.). Getragen von Martin Luthers Leitgedanken, jeden Menschen in die Lage zu versetzen selbst die Bibel lesen zu können, kam es in den protestantischen Konsistorien zu einer Verbesserung im Bereich der schulischen Sprachvermittlung, zu einem quantitativen Ausbau des ländlichen Schulwesens und zur Erweiterung des bestehenden Schulwesens um Kirchspielschulen und Nebenschulen (Hinrichs & Winnige, 2003, S. 215f).

Die zumindest quantitative Ausdehnung des Landschulwesens im 16. und 17. Jahrhundert ist aber auch in katholischen Gebieten nachweisbar (ebd.). In der zweiten Hälfte des 17. und in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts kam es als Reaktion, auf die durch den Dreißigjährigen Krieg ausgelöste Dechristianisierung weiter Bevölkerungskreise, zu einer Intensivierung des Schulunterrichts innerhalb des orthodoxen Luthertums zur Vermittlung religiöser Lehrstoffe und zur vermehrten Ausübung von Kirchenzucht (ebd., S. 215ff). Dieser Prozess ging einher mit einem qualitativen Ausbau des Landschulwesens (ebd.). Ehrenpreis (2003, S. 360f) hält diesbezüglich jedoch fest, dass das protestantische Erziehungs- und Bildungsmodell im deutschen Sprachraum keine Monopolstellung innehatte und bis zur zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts reger Pluralismus verschiedener Modelle vorherrschte und religiöse Wert-, Lebens- und Frömmigkeitsvorstellungen unabhängig von der Schule verbreitet wurden.

## **4.2 Die Entwicklung des Schulsystems in Preußen von der deutschen Aufklärung bis zur Amtsübernahme Wilhelm von Humboldts**

Ab dem Beginn des 18. Jahrhunderts kam es im Zuge der Aufklärung in ganz Europa zu einem radikalen Mentalitätswandel. Die natürliche Lernfähigkeit des Menschen rückte ins Zentrum der Aufmerksamkeit und sollte zu einem Fortschritt auf allen Ebenen des menschlichen Lebens beitragen (Benner & Kemper, 2003, S. 11f). Um diesem Vorhaben gerecht zu werden war eine Restrukturierung des Schulsystems notwendig geworden, um den neu aufgekommenen Bedarf an zweckmäßig eingerichteten Schulen und einer vernünftigen Erziehung zu decken (ebd.). Die Lehrpläne dieser Zeit zielten in ganz Europa verstärkt auf natur- und geisteswissenschaftliche Fächer, Fremdsprachen und realkundliche Fächer ab, die dem Leitsatz der gesellschaftlichen Brauchbarkeit entsprechend, für das zukünftige Berufsleben vorbereiten sollten (Schmale, 2003, S. 178). Moralität und Religiosität als Lehrinhalte waren durchaus in eigenen Fächern vertreten, wurden aber

im Zuge der Säkularisierung zurückgedrängt (Hinrichs & Winnige, 2003, S. 215ff). Diesbezüglich kam es zu einer Wandlung der Zielvorstellung von Schule: war das Ziel der Schulen bisher die „Schaffung“ des Christenmenschen gewesen, so trat dieses hinter das neue Ziel der Hebung des allgemeinen Wohlstandes zurück (Schmale & Adanir, 1991, S. 632). Der Schulunterricht sollte nun viel stärker in den Bereich der beruflichen Vorbildung eingreifen. Der Absolutismus fungierte hierfür als potenzieller Bündnispartner, da eine verbesserte Brauchbarwerdung der Bevölkerung nicht nur bessere Regier- und Verwaltbarkeit, sondern auch einen ökonomischen Vorteil brachte, und damit verbunden höhere Steuereinnahmen für den Staat (ebd.). Der Staat war jedoch nur indirekt an der Umsetzung der pädagogischen Ideen der Aufklärung beteiligt, da diese größtenteils durch Superintendenten, die gleichzeitig auch Beamte waren, und die niedere lokale Geistlichkeit realisiert wurden (Bruning, 2003, S. 257f). Als Folge daraus waren das zentrale und regionale Schulwesen nur mittelbar verbunden (ebd.). Die dezentrale Verwaltung lässt sich besonders in den mittleren und östlichen Landesteilen Preußens nachweisen, wo der Gutsherr ausdrücklich das Kirchen- und Schulpatronat ausübte (ebd., S. 252). Der preußische König war nur in Minden und Ravensberg bei achtzig Prozent der Schulstellen als Patronatsherr tätig (ebd.).

Weiters kam die Professionalisierung des Landschulwesens im Bereich der Lehrerbildung, des Schulausbaus und der Einführung des ganzjährigen Schulunterrichts voran (ebd.). Trotz der Säkularisierung blieb besonders im ländlichen Bereich der Einfluss der Kirche auf das Schulsystem erheblich. So war der Lehrer ebenfalls Messner und stand unter der direkten Kontrolle des Gemeindepfarrers, der über ihn urteilte und ihn mit kirchlichen Aufgaben, dem Singen und dem Katechismusunterricht betraute (Flitner, 1980, S. 11; Schmale, 2003, S. 181). Gleichzeitig kann man an der Position des Lehrers, der gleichzeitig auch noch das Amt des Dorfsekretärs innehatte, erkennen, dass neben der Kirche auch die Gemeinde bzw. die Gesellschaft im Bereich der Verwaltung ihren Anspruch geltend machte (ebd.). So oblag die Prüfung der Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen im Wirkungsbereich der Gemeinde. Man kann somit weder von einem Schulmonopol der Kirche, noch der Gesellschaft, noch des Staates sprechen, vielmehr von einer systematischen Verzahnung dieser drei Machtinstanzen (ebd., S. 180).

Dennoch gab es von Seiten des Staates Initiativen zur Verbesserung des bestehenden bzw. Schaffung eines modernen staatlichen Schulwesens. So verfasste 1787 Justizminister Zedlitz im Auftrag des Königs „Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen“ (Berg, 1980 zit. nach Benner & Kemper, 2003, S. 15). Dieses Anliegen ging direkt vom Monarchen selbst aus. Es lässt

sich daraus erkennen, dass in den späten Achtzigern des 18. Jahrhunderts ein vermehrtes Interesse der preußischen Verwaltung an der Entwicklung, Verbesserung und Systematisierung des Schulangebots vorlag und der preußische Staat Schule vermehrt als seine Angelegenheit verstand (Benner & Kemper, 2003, S. 16). So sollte das Schulangebot für alle Kinder verbessert werden, dies jedoch unter Berücksichtigung der sozialen Abstammung und zukünftiger beruflicher Verwendung (ebd.). Zedlitz schlug vor, das bestehende Schulsystem in ein dreigliedriges, öffentliches umzuwandeln: in Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen (ebd.). Formal bedeutete das eine Abkehr von einem nach Geburtsständen getrennten Bildungssystem, jedoch eine Trennung der Bildungswege nach Berufsständen unter Berücksichtigung des sozialen Milieus, dem man angehört bzw. hineingeboren wurde (ebd., S. 17).

Diese teils widersprüchlichen Forderungen waren bezeichnend für den preußischen Reformwillen des 18. Jahrhunderts. Einerseits waren Ideen zu einer Modernisierung durchaus vorhanden, andererseits bestand die Furcht vor tatsächlicher sozialer Veränderung, vermutlich vor dem Hintergrund von Unruhen im Vorfeld der französischen Revolution. Somit wurden die revolutionären, sozialen Forderungen nach Reformen im Bildungsbereich nur in sehr abgeschwächter, teils widersprüchlicher Weise vorgebracht und teilweise wieder zurückgenommen, wodurch der gesellschaftliche Status Quo erhalten blieb. Diese zögerlichen Reformversuche wurden zusätzlich noch durch den Widerstand partikularer, traditionaler Machtinstanzen behindert (ebd., S. 20). Schmale und Adanir (1991, S. 637) entgegnen diesem Einwand jedoch, dass man bedenken müsse, dass der preußische Staat nicht über die finanziellen Mittel verfügte das Schulsystem unabhängig von der Kirche, privaten Schulträgern oder Gemeinden zu betreiben. Aus den Zedlitzschen „Vorschlägen“ wurde lediglich die Übertragung der Schulaufsicht sowie die Festlegung der Lehrstoffe und die Prüfung der Lehrerkandidaten durch den Staat realisiert (Schmale & Adanir, 1991, S. 638). 1788, am Ende der Amtsperiode von Zedlitz, wurde darüber hinaus das zukunftsweisende Abituredikt erlassen, das für ein weiterführendes Universitätsstudium eine Entlassungsprüfung an der Schule vorsah, aber nicht obligatorisch machte (Benner & Kemper, 2003, S. 23).

Wöllner, der 1788 Zedlitz nachfolgte, arbeitete den bisherigen preußischen Reformbemühungen mehr entgegen als diese zu intensivieren (ebd., S. 24). Es ist bezeichnend, dass viele namhafte Kritiker wie Kant, Trapp, Campe und auch Humboldt in der Amtszeit Wöllners aufgrund des mangelnden Fortschritts auf dem Gebiet der Schulentwicklung nicht mehr an eine Reform bzw.

Weiterentwicklung der Schulen glaubten und forderten, der Staat solle sich besser soweit wie möglich aus dem Bildungssystem fernhalten (Jeismann, 1974 zit. nach ebd.). Das 1791 unter Wöllner entwickelte und 1794 veröffentlichte „Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten“ konnte die Kritiker ebenfalls wenig besänftigen (ebd.). Zwar vertrat dieses dem ersten Anschein nach eine liberal-aufklärerische Grundposition und erklärte natürliche Freiheit, Sicherung des eigenen Wohls und das Recht jeden Bürgers auf Erziehung und Bildung zum Hauptanliegen des preußischen Staates, diese wurden aber in den Ausführungsbestimmungen so stark beschnitten und zurückgenommen, dass sie beinahe wirkungslos blieben (ebd., S. 24ff). So hing das formal garantierte Recht auf Bildung für den Bauernstand von der Gutmütigkeit der jeweiligen Obrigkeit ab. Ein weiterer Paragraph des „Allgemeinen Landrechts“ besagte, dass „Schulen und Unterricht [...] Veranstaltungen des Staates [sind], welche den Unterricht in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben“ (Benner & Kemper, 2003, S. 25f). Daraus könnte man auf eine Vollverstaatlichung des Schulsystems schließen, wenn nicht in den Ausführungsbestimmungen stünde, dass das niedere Schulwesen unter der Gerichtsobrigkeit eines jeden Ortes unter Einbezug der lokalen Geistlichkeit bliebe (ebd., S. 25). Lediglich im höheren Schulwesen ordnete der Staat die Einrichtung, Organisation und den Inhalt des Unterrichts unter die „Direction der dem Erziehungswesen vom Staate vorgesetzten Behörde“ (Benner & Kemper, 2003, S. 27), die neben der zweckmäßigen Einrichtung des Unterrichts, auch die Aufsicht über die höheren Schulen übernahm. Somit rückte der preußische Staat zwar auf der Sekundarstufe näher an das Schulsystem heran und auch höhere Lehrer galten nun als Beamte des Staates, erhielten eine professionellere Ausbildung in Seminaren und standen unter einer „privilegierten staatlichen Obergerichtsbarkeit“ (Benner & Kemper, 2003, S. 27), das Elementarschulwesen jedoch blieb größtenteils von den Reformen unberührt.

Nach dem Ausscheiden Wöllners 1798 übernahm Massow bis 1806 die Spitze des Oberschulkollegiums. In diese Periode fallen nur noch unverwirklichte Reformpläne, die vorsahen, das Abitur für die Immatrikulation an der Universität verbindlich zu machen. Ebenso sollte die indirekte Einflussnahme des Staates durch eine Präzision der Inhalte und Prüfungsmodalitäten auf die Organisation und den Lehrplan höherer Schulen ausgedehnt werden. (ebd.)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es bis 1806 trotz Reformbemühungen des preußischen Staates keine breitenwirksame, staatliche Bildungspolitik gab. Vielmehr gingen die Reforminitiativen und Verbesserungen von

interessierten Privatleuten, adeligen Großgrundbesitzern, aufgeklärten Geistlichen und Reformpädagogen aus. (ebd., S. 28)

## 5 Methodisches Vorgehen

Um den theoretischen Bruch in Humboldts Gedankengang zwischen 1792 und 1809 verstehen zu können, erscheint eine textimmanente, hermeneutische Vorgangsweise nicht erfolgsversprechend, da sich die ausschlaggebenden Faktoren für dessen Verständnis außerhalb der Reichweite dieser befindet. Vielmehr muss eine gewisse Distanz zu Humboldts schriftlich überlieferten Aufzeichnungen hergestellt werden, bei einem gleichzeitigen Fokus auf die Humboldts Gegenwart konstituierenden Einflussfaktoren. Diese Arbeit folgt somit dem Leitsatz, dass theoretische Werke stets auch Ausdruck eines gewissen Zeitgeistes sind und bei einer unterstellten Zeitgenossenschaft die Gefahr gegeben ist, bestimmte Sachverhalte nicht in ihrer ursprünglichen Bedeutung erfassen zu können. Darum soll im Zuge dieser Arbeit eine historische Kontextanalyse nach Langewand (1999) entstehen, die Humboldts theoretisches Schaffen und praktisches Wirken wieder mit seinem geschichtlichen Entstehungs- und Wirkungszusammenhang verbindet.

Langewand (ebd.) nennt hierzu vier Aspekte der Kontextanalyse, die als wesentlich zu betrachten sind: erstens die Berücksichtigung der historischen Vorgeschichte eines Werkes, zweitens die historische Gegenwart eines Werkes mitsamt seiner zeitgenössischen Rezeption und möglichen Alternativen, drittens die Wirkungsgeschichte des Werkes und viertens die spezifische Entstehungsgeschichte. Diese vier Grundpfeiler der historischen Kontextualisierung hermeneutischer Interpretation sollen hierbei auf einen Kreis politisch und bildungstheoretisch relevanter Humboldttexte angewendet werden. Diese Einschränkung des Forschungsfeldes dient der Präzision der interpretativen Beantwortung der Forschungsfrage.

Des Weiteren wird, analog zur Forschungsfrage, die ausgewählte relevante Textgruppe in zwei verschiedene Zeitperioden eingeteilt: Die erste behandelt Humboldts umfangreiches Frühwerk „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“, das bis Ende des 18. Jahrhunderts verfasst wurde und somit den frühen Humboldt repräsentiert. Die zweite umfasst Schriften ab 1809, nach Antritt Humboldts als Sektionsleiter für Kultus und Unterricht, wie „Der Königsberger und der Litauische Schulplan“, „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ und „Generalbericht an den König“, als Querschnitt Humboldts reformerischer Leistung und als Vertreter des späteren Humboldts. Die oben genannten Werke werden unter den vier Aspekten von Langewand untersucht, um den geschichtlichen Zusammenhang, in welchem das jeweilige Werk entstanden ist, veröffentlicht und

rezipiert wurde, rekonstruieren zu können. Aus der Kontrastierung der zwei historischen Kontextanalysen dieser zwei Perioden soll einerseits der theoretische Bruch in Humboldts Gesamtwerk in seiner Schärfe dargestellt und andererseits ein Fundament für ein tieferes Verständnis durch das Eruiieren und Inbeziehungssetzen möglicher historisch bedingter Beweggründe und Einflussfaktoren gelegt werden.

## 5.1 Forschungsfeld Historische Bildungsforschung

Das Verstehen historischer Begebenheiten, Strukturen und Prozesse, Entwicklungsdynamiken und Veränderungen auf dem Gebiet von Erziehung und Bildung, Schule und Unterricht war immer eine wesentliche Aufgabe Allgemeiner Pädagogik. Bevor sich die eigene Subdisziplin „Historische Bildungsforschung“ in den 70er Jahren des 20ten Jahrhunderts herausbildete, war dieses Aufgabenfeld integraler Bestandteil der historisch-systematischen Pädagogik mit der theoretischen Ausrichtung der hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Erst das Zerschneiden des einheitlichen theoretischen, praktischen und auch institutionell-organisatorischen Horizontes der historisch-systematischen Pädagogik und dem bis dato einheitlich hermeneutischen Verstehensbegriff, kam es zu einer Herauslösung einer eigenständigen historischen Bildungsforschung. (Gaus, 2006, S. 42)

Den Anfang der historisch-systematischen Pädagogik markieren die historischen Untersuchungen pädagogischer Realgeschichten mit systematischer pädagogischer Ideen-Reflektion in den 1820er Jahren von Friedrich Heinrich Christian Schwarz und Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. Während retrospektiv betrachtet Schwarz eine historische Pädagogik im Sinn hatte, die darüber aufklären soll, was wirklich geschehen ist, konzipierte Schleiermacher die historisch-systematische Pädagogik, die vornehmlich die Aufgabe hat die gegenwärtige pädagogische Praxis, anhand einer systematischen, reflexiv-theoretischen Durchdringung historischer Beobachtungen, zu verbessern. Auf diesem Wege sollten systematische, theoretisch fundierte Standpunkte auf die Frage nach Sinn und Ziel von Erziehung erarbeitet werden. Die von Schleiermacher entwickelte Konzeption einer historisch-systematischen Pädagogik wurde daraufhin von Dilthey aufgenommen und als ein umfassendes System in einem lebensphilosophischen Kontext weiterentwickelt, welches gleichzeitig den Ausgangspunkt der hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik markiert. Diltheys Entwurf der historisch-systematischen Pädagogik beanspruchte bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts paradigmatisch die pädagogische Geschichtsforschung und führte zu massiven Folgeproblemen. Die schon bei Schleiermacher vorfindliche

eigentümliche Verschränkung von Theorie und Praxis wurde unter Dilthey zur normativen Ausrichtung erhoben, wonach jegliche pädagogisch-historische Forschung in erster Linie zur Verbesserung der pädagogischen Praxis beitragen sollte, führte in die Isolation der historisch-systematischen Pädagogik von anderen hermeneutischen Wissenschaften wie der Historiographie und der Literatur- und Kunstwissenschaft. Daraus resultierte ein hochgradiger Selbstbezug der historisch-systematischen Pädagogik. Erst in der Wende der 60er zu den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde das theoretische Fundament Diltheys insbesondere durch die kritische Historisierung der Kritischen Theorie brüchig. Bestimmte Prämissen in Diltheys Konzeption wurden fragwürdig wie die Annahme eines langsam und kontinuierlich fortschreitenden Wissenschaftsprozesses und letztendlich abgelöst durch das wissenschafts-soziologische Modell des „Paradigmen-Wechsels“ (siehe Kuhn, 1962). Dies geschah im Kontext der sogenannten „Realistische Wendung“ der Erziehungswissenschaft und führte zu einer Neuorientierung am Vorbild der Soziologie. (ebd., S. 42-46)

Die neuetablierte historische Bildungsforschung unterscheidet sich in ihren Prämissen grundlegend von der historisch-systematischen Pädagogik: Während hermeneutisch inspirierte Verstehenskonzepte von einem geteilten, kulturell vermittelten Sinn- und Bedeutungszusammenhang Interpret und Interpretandum zugleich zu eigen sind, lehnt die historische Bildungsforschung diese Vorstellung, mit dem Verweis auf die autopoietische Verfassung von Interpret und Interpretandum, ab. Die historische Bildungsforschung wendet sich dadurch von einem Wahrheitsanspruch ab, da ein prinzipiell subjektives Verfahren, wie das des Verstehens, nicht intersubjektiv systematisierbar ist. Die historische Bildungsforschung erweiterte die Methode des Verstehens um Aspekte neuerer Ansätze, insbesondere die der Systemtheorie und des Konstruktivismus. Jeglicher Praxisbezug, der in der historisch-systematischen Pädagogik Ausgangspunkt war, wird von der historischen Bildungsforschung zugunsten von Theorie-Theorie Kontexten abgelehnt. Das Ziel dieser Forschung ist ein gesichertes, historisches Wissen ohne Anspruch absoluter, objektiver Wahrheit, das sich darauf beschränkt aufzuklären, warum ein Zustand B logisch-kausal in seiner zeitlichen Nachfolge zu einem Zustand A verstanden werden kann. Bekannte Methodenmodelle dieser Forschungsrichtung sind das Lehrbuchmodell historisch-systematischen Verstehens nach Günther Böhme und Heinz-Elmar Tenorth, das Einheitsmodell hermeneutischen Verstehens nach Christian Rittelmeyer und Alfred Langewands Kontextanalyse. (ebd., S. 62-72)

## 5.2 Die Kontextanalyse als Methode bildungswissenschaftlicher historischer Forschung nach Langewand

Um den Bruch in Humboldts Gesamtwerk darstellen zu können, reiht sich diese Arbeit methodisch in die historische Kontextanalyse von Alfred Langewand ein, die den Fokus auf die Erforschung des historischen Kontextes eines Werkes legt und nicht auf die Erforschung ihrer gegenwärtigen Anwendung. Alfred Langewand präsentiert seine Methode pädagogischer Geschichtsschreibung in Abgrenzung zu einer sogenannten „Applikationshermeneutik“ nach Gadamer, zeigt hierbei wesentliche Punkte dieser auf, um sich im Nachhinein von diesen Prämissen abzugrenzen. Langewand stellt die bisherige verfahrenende Hermeneutik im Bereich der bildungswissenschaftlichen historischen Forschung in Frage, da diese auf eine Verwendung historischer Texte als Anleitung zur Lösung gegenwärtiger Problemlagen abzielt. Durch diese Prämisse schränkt der hermeneutisch verfahrenende Wissenschaftler seine Wahrnehmung des Gelesenen insofern ein, als dass dieser eine Zeitgenossenschaft seiner Gegenwart mit dem historischen Text unterstellt und diesen dadurch aus seinem zugehörigen geschichtlichen Zusammenhang reißt, um ihn normativ in eine Anwendung überführen zu können. (Langewand, 1999, S. 505f)

Langewand stellt daraufhin vier Eigentümlichkeiten der Applikationshermeneutik im Umgang mit historischen Texten auf: Erstens verfährt diese nach einer allein immanenten Interpretation und behandelt das Werk, Ereignis oder Aussage als eine in sich geschlossene Entität, wobei äußere historische Einflussfaktoren größtenteils unberücksichtigt und unerfasst bleiben. Zweitens beforscht diese den Text in „virtueller Zeitgenossenschaft“ und synthetisiert so die Gegenwart des Forschers mit der historischen Gegenwart des Autors, wobei der Eindruck einer direkten gegenwärtigen Relevanz des Textes entsteht. Drittens leitet diese Normen aus ihrem Forschungsgegenstand ab, die scheinbar überzeitliche Gültigkeit besitzen und somit auch für die Gegenwart von Bedeutung sind und führt letztendlich zu viertens, in die Applikation des gemeinten Textsinns zur Lösung gegenwärtiger Problemlagen. (Langewand, 1993 zit. nach ebd., S. 506)

Hierbei wendet Langewand ein, dass die Problemstellungen sowie die Lösungsinteressen des Interpreten durchaus dieselben oder ähnlich sein können wie die des historischen Textes. In diesem speziellen Fall wäre es durchaus legitim eine Zeitgenossenschaft und Normativität zu unterstellen. Doch es passiere häufig, dass die Problemstellungen und Lösungsinteressen des Autors ganz anders gelagert waren, als die des Hermeneutikers und in diesem Fall wäre eine

applikationshermeneutische Vorgangsweise nicht gerechtfertigt und führe nur zu einer subjektiven Harmonisierung im Zuge der Interpretation bzw. zu einer Verzerrung des gemeinten Textsinnes. Unter Bezugnahme von Marquard (1983) macht Langewand darauf aufmerksam, dass selbst bei einer wirkungsgeschichtlichen Stringenz zu unterscheiden sei, auf welche Frage der historische Text als Antwort gedacht war und auf welche er die Antwort wurde und blieb. Dadurch kann es passieren, dass dem Interpreten, der sich nur anhand der Wirkungsgeschichte orientiert, der Fehler unterläuft, bestimmte Differenzen des historischen Quellmaterials in Hinblick auf die Gegenwart zu übersehen und somit die ursprüngliche Aussage zu verfälschen. (ebd., S. 506f)

Als theoretischen Ausgangspunkt seiner Analyse nennt Langewand die Paragraphen 31 bis 33 in Heideggers „Sein und Zeit“ von 1993 und Gadammers „Wahrheit und Methode“ von 1975, in welchem die traditionelle Hermeneutik eine erhebliche Umwandlung erlebte. So schrieb Gadamer (1975, S. 307), dass die Anwendung und deren Intention als Grundprämisse von Verstehen überhaupt gesehen werden muss: „Er muss den Text auf diese [gegenwärtige] Situation beziehen, wenn er überhaupt verstehen will“. Daraus ergibt sich bei Gadamer, dass es sich bei Verstehen um eine Einheit von Interpretation und Applikation handelt (Langewand, 1999, S. 508). Diesen Grundsatz Gadammers dekonstruiert Langewand und kritisiert daraufhin, dass die Einheit von Interpretation und Applikation nur unter der Voraussetzung einer bereits werkimmanenten Dekontextualisierung des Interpretandum Gültigkeit hat (ebd.). Somit stellt diese werkimmanente Dekontextualisierung eine unausgesprochene – und von Gadamer scheinbar unberücksichtigte – Bedingung der Applikationshermeneutik dar. Ebenfalls kritisiert Langewand Gadammers (1975, S. 373) These, die besagt, dass der Text von aller Kontingenz, wie dem Sinn des Verfassers, seinem Horizont und seinen ursprünglichen Adressaten, abgelöst werden müsse, um zu einer möglichst eindeutigen Interpretation zu gelangen. Langewand hält dem entgegen, dass dem historischen Text eine unausräumbare Mehrdeutigkeit wesentlich zugehört und nicht lediglich „anhftet“ und somit Gadammers Herauslösung des Textes aus seinem historischen Kontext Sinn und Bedeutung des Textes verfälsche (ebd.). Dieses Phänomen wurde in der Einleitung exemplarisch an den widersprüchlichen Auslegungen von Tenorth und Feierabend dargestellt.

Auf Basis dieser Analyse der pädagogischen Geschichtshermeneutik präsentiert Langewand einen Gegenentwurf, die Kontextanalyse, die entgegen Gadammers Hermeneutik den Fokus auf die Erforschung des historischen Zusammenhanges legt, indem der Text eingebettet ist. Hierzu nennt Langewand vier Aspekte, die

seine Methode charakterisieren. In kurz zusammengefasster Form sind dies folgende: erstens die historische Vorgeschichte, zweitens die historische Gegenwart, drittens die Wirkungsgeschichte und viertens die Entstehungsgeschichte eines Textes (ebd., S. 511).

In den näheren Ausführungen beschreibt Langewand, dass sich die erste Dimension, die historische Vorgeschichte, durch die Differenz von objektiver Vorgeschichte und selbst konstituierter Vergangenheit ergibt. Gaus (2006, S. 84) interpretiert Langewands methodologisches Vorhaben und erörtert die erste Dimension als Rekonstruktion der Toposgeschichte des Gegenstandsbegriffes, um die historische Semantik greifbar zu machen. Darauf aufbauend soll der sozialgeschichtliche Einfluss des Gegenstandsfeldes untersucht werden, um diese daraufhin mittels biographischer, bibliographischer, archivalischer und quellenkritischer Verfahren mit der akteurseitig wahrgenommenen Vorgeschichte des Untersuchungsgegenstandes in Differenz zu setzen. Aus dieser Auseinandersetzung strukturell vorgegebener, objektiver Umfeldfaktoren mit subjektiv, als wichtig erachteten, vorvergangenen Einflussfaktoren kann schlussendlich der Untersuchungsgegenstand umgrenzt werden. (Gaus, 2006, S. 84ff)

Die zweite Dimension, die historische Gegenwart, ergibt sich aus der Differenz von Zeitgenossenschaft und Eigenkontextualisierung (Langewand, 1999, S. 511f). Darunter fällt die Frage nach dem „ursprünglichen Leser“, dem „Adressaten“, sowie zeitgenössischen Texten anderer Autoren und möglichen Gegnern (ebd.). Gaus (2006, S. 85) erklärt diese Dimension als Kartographie des objektiven Bedingungs Umfeldes des Untersuchungsgegenstandes, welche um diejenigen Teile des betreffenden soziokulturellen Terrains ergänzt wird, die akteurseitig bekannt waren, ebenso wie die Teile, die akteurseitig verborgen geblieben sind. Die dritte Dimension, die Nachgeschichte eines Textes, ergibt sich durch die Differenz zwischen dem historischen Textsinn und der tatsächlichen Wirkungsgeschichte (Langewand, 1999, S. 512). Das bedeutet, dass zwischen der ursprünglichen Intention des Textes und der tatsächlichen Wirkungsgeschichte Nichtidentität besteht, die ebenfalls erklärungsbedürftig ist (ebd., S. 513). Nach Gaus (2006, S. 85) umfasst diese Dimension eine Kontrastierung des historisch gemeinten Sinns und der diachron daraus gewachsenen Funktion des Untersuchungsgegenstandes. Die vierte und letzte Dimension nach Langewand ist die historisch-genetische Entwicklungsdimension, welche sich aus der Differenz von Entwicklungsanalyse und Konstellationsforschung ergibt (Langewand, 1999, ebd.). Die Entwicklungsanalyse muss bestrebt sein, die ambivalenten Problemlagen und Herausforderungen zu bestimmen, die den Autor angeleitet haben, unter

Ausschluss möglicher oder faktischer Alternativen, den Gedankengang so zu formieren, wie er letztendlich im Text aufscheint (ebd.). Langewand beschreibt dies auch als Sicht des Autors auf sein eigenes Werk mit samt seinen implizierten Annahmen und Vorbedingungen, die die Entwicklung maßgeblich beeinflusst haben. Diese Dimension übersteigt nach Gaus (2006, S. 85) die rein akteurseitige Betrachtung durch eine Zusammenschau der strukturgebenden, historischen Konstellationen, welche Aufschluss darüber geben, welche Alternativen an Deutungsmustern historisch zur Verfügung hätten stehen können. Dadurch wird der historische soziale Raum des Untersuchungsgegenstandes historisch kontextualisiert und in seiner Besonderheit isoliert (ebd.).

### **5.3 Rezeption und Kritik an der Kontextanalyse nach Langewand**

Detlef Gaus diskutiert Langewands Kontextanalyse in seinem Werk „Wie verstehen Pädagogen?“ (2006) und legt Langewands Prämissen offen. Im Gegenzug zu Dilthey unterstellt Langewand keinen geteilten historisch-kulturellen Horizont, dadurch verschiebt sich sein Erkenntnisinteresse hin zu einer Suche nach Brüchen von Fremdheit, Andersheit und Nicht-Verstehen in historisch vergangenen kulturellen Horizonten. Dabei ereilt Langewand allerdings ein strukturelles Grundproblem: Trotz seiner Distanzierung von Gadamer, kann seine Methode der hermeneutischen Theoriebildung nicht zu einer technologisch anwendbaren (empirischen) Methode führen, sondern stellt vielmehr den Versuch dar, eine hermeneutische Theoriebildung ohne einer konkreten Theorie der Hermeneutik zu vollziehen, was sich nach Gaus als unmöglich erweist. Gaus bezieht sich hierbei auf Bellmann (2004) um herauszustreichen, dass auf forschungspragmatischer Ebene Langewands Methode einer Annäherung an sämtliche historische Wirklichkeiten nicht durchzuhalten ist, da viele Bestandteile der historischen Wirklichkeiten nicht mehr vorhanden sind. Selbst alle Bestandteile zu suchen und finden, die noch nicht gänzlich verschollen sind, wäre eine Aufgabe, die niemals und nur unter einem unvertretbaren Aufwand zu Ende zu führen ist. Auf wissenschaftstheoretischer Ebene jedoch streicht Gaus unter abermaliger Bezugnahme auf Bellmann (2004) heraus, dass der Ansatz versucht den historischen Horizont einer selbstreferenziellen Erziehungsdeutungswirklichkeit, wie bei Dilthey, zu durchbrechen. Das geschieht insbesondere durch die stärkere Zurückführung an die historische Realität und die Gründung auf vorfindlichen „Überbleibseln“ und führt zu einer Interpretationskompetenz, die ältere Ansätze des Verstehens nicht im Stande sind zu generieren. Jedoch ist hierbei zu beachten, dass die Definition von

„Überbleibsel“ als Kontext eine theoretisch, hoch voraussetzungsreiche ist, da Geschichtswissenschaft keine empirische Disziplin ist. Sie hat ihren Anfang nicht in der empirischen Wirklichkeit und führt nicht zu einer experimentell überprüf-  
baren These in der Realität, sondern lediglich zu einer neuen systematisierten  
These über die Wirklichkeit. (Gaus, 2006, S. 86)

Um eine Annäherung an die historische Wirklichkeit zu ermöglichen, wird in die-  
ser Arbeit, aufgrund der Unabschließbarkeit und dem erheblichen zeitlichen Auf-  
wand im Auffinden und in Beziehung setzen der einzelnen „Überbleibsel“, Lan-  
gewands Methode der Kontextanalyse lediglich in folgenden drei Dimensionen  
zur Anwendung kommen: „Differenz zwischen objektiver Vorgeschichte und  
selbstkonstituierter Vergangenheit“, „Differenz von Zeitgenossenschaft und Ei-  
genkontextualisierung“ und „Differenz von historischem Textsinn und Wirkungs-  
geschichte“. Auf die vierte Dimension „Differenz von Entwicklungsanalyse und  
Konstellationsforschung“ wird, um den Rahmen einer Masterarbeit nicht zu über-  
schreiten, Abstand genommen.

---

## **6 Historische Kontextanalyse 1: Textperiode bis Ende des 18. Jahrhunderts**

„Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ von 1792 wurde deshalb als repräsentativ für die Epoche bis Ende des 18. Jahrhunderts ausgewählt, da dies Humboldts umfangreichstes und gleichzeitig eines der wenigen vollendeten Werke dieser Epoche darstellt, und sich als einziges mit dem Verhältnis der allgemeinen Menschenbildung und dem Staat beschäftigt. Darüber hinaus wird Humboldts „Ideen“-Werk sehr häufig zitiert, da die Grundsätze der Humboldt'schen Bildungstheorie darin am prägnantesten und zugleich ausführlichsten formuliert werden und so einen detaillierten Einblick in seine frühen Gedankengänge zulassen.

### **6.1 Inhaltliche Zusammenfassung: „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1792)**

Das von Humboldt 1792 geschriebene „Ideen“-Werk beschäftigt sich ausgehend von der Suche nach dem Zweck der Staatseinrichtung mit der Frage, welche notwendigen Schranken man seiner Wirksamkeit setzen müsste, um für die darin lebenden Bürgern die größtmögliche Freiheit sicherstellen zu können (Humboldt, 1792 zit. nach Flitner & Giel, 1996, S. 13). Humboldt macht hierbei auf den Umstand aufmerksam, dass das Zuviel des Einflusses des absolutistischen Staates auf das Privatleben der Menschen ihre freie und ungehemmte Wirksamkeit einschränkt und damit das wertvolle Potential des Individuums vernichtet. Dieser Ausgangspunkt führt Humboldt dazu die absolutistische Regierung einzig und allein auf die Gewährung der Sicherheit zu beschränken, um eine höhere „Freiheit der Kräfte der Individuen und eine größere Mannigfaltigkeit der Situationen“ zu erreichen (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S. 14f). Um seine Forderungen in die Tat umzusetzen, strebt Humboldt jedoch nicht eine faktische Staatsrevolution der Bürger gegen ihre Regierung an, sondern er setzt vielmehr auf eine stille Reform des bestehenden Staates mit dem Ziel seiner notwendigen Machtbeschränkung. (ebd., S. 13-15)

Gleichzeitig gibt Humboldt zu bedenken, dass ein höherer Grad der Freiheit immer auch nach einem höheren Grad an Bildung verlangt, um die Bevölkerung in den Stand zu setzen mit der gewährten Freiheit auch umgehen zu lernen und ein

mögliches Chaos vermeiden zu können. Das Mittel der Reform ist somit eine fortschreitende Bildung der Bevölkerung, eine stufenweise Gewährung immer größerer Freiheiten bei gleichzeitiger schrittweiser Zurücknahme der Einflussgebiete des Staates. Im Vergleich mit den „älteren Staaten“ unterscheiden sich die gegenwärtigen Staaten dadurch, dass die alten „für die Kraft und Bildung des Menschen als Menschen“ sorgten, während die neueren Staaten „für seinen Wohlstand, seine Habe und seine Erwerbsfähigkeit“ sorgen (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S. 17). Diese unterschiedliche Zielausrichtung der antiken Stadtstaaten im Vergleich mit dem Europa des 18. Jahrhunderts führt dazu, dass die strukturelle Einschränkung der individuellen Freiheit in den „älteren Nationen“ dadurch gerechtfertigt waren, dass diese Staatseinrichtungen den Menschen zur Entfaltung all seiner Kräfte beförderten (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S. 17f). Der moderne Staat wiederum hemmt die ohnehin schon geringere Kraft des Menschen durch die Förderung seiner Einseitigkeit, um diesen ökonomisch brauchbar zu machen. (ebd., S. 15-18)

Eine Ausdehnung des gegenwärtigen Staates auf weitere gesellschaftliche Felder widerspricht Humboldts Annahme, dass „der wahre Zweck des Menschen [...] die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ sei (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S. 21). Für diese harmonische und zugleich größtmögliche Entfaltung aller natürlicher Kräfte postuliert Humboldt Freiheit als die wichtigste Grundbedingung, gefolgt von der Mannigfaltigkeit der Situationen. Beides sieht Humboldt in seinem gegenwärtigen Staat unterdrückt und in einförmige Tätigkeiten verwandelt, wodurch die natürlichen Anlagen des Menschen nicht zur Entfaltung gelangen können. Darüber hinaus sind die Menschen jedoch auch bei Humboldt aufeinander angewiesen, da jeder Mensch nur eine Vollkommenheit erreichen kann und die Verbindung mit anderen Menschen samt ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten zur Bildung des eigenen Charakters benötigt wird. (ebd., S. 21)

Da Freiheit, als erste Grundbedingung der Bildung des Menschen, nur unter der Prämisse der Sicherheit erreicht werden kann, muss der Staat sich ausschließlich darum kümmern, diese zu gewährleisten. Der Staat muss seine Kerntätigkeit vom positiven Steuern auf die Abwendung von äußeren Gefahren verlagern und nur, wenn die Sicherheit der Bürger bzw. eines Bürgers bedroht wird, ist es dem Staat gestattet positiv zu wirken, um diese wiederherzustellen. So sieht Humboldt durchaus vor, dass der Staat das Recht besitze in die Privatangelegenheiten der Bürger einzugreifen, wenn die Rechte des einen durch den anderen bedroht werden. Dennoch weist Humboldt wiederholt darauf hin, dass „die Mannigfaltigkeit [...] gewiß immer in dem Grade der Einmischung des Staats verloren [geht]“

(Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S. 27). Somit ist auch jede Art der Belehrung der Bürger durch den Staat zu unterbinden und dieser soll lediglich verschiedene Alternativen zur Lösung einer akuten Problemlage aufzeigen, die für die Bürger als Entscheidungsgrundlage dienen. (ebd., S. 26-29)

Die Monarchie als Regierungsform bleibt bei Humboldts Reformideen bestehen und wird nicht analog zur Demokratie der antiken Stadtstaaten als defizitär dargestellt. Vielmehr geht Humboldt davon aus, dass ein König, im Sinne eines Anführers, das Zweckdienlichste ist, um sowohl Zwietracht zwischen den Menschen zu schlichten als auch äußere Feinde abzuwehren. Der Monarch tritt jedoch, Humboldts Vorstellungen nach, lediglich als Richter im Frieden und als Befehlshaber im Krieg in Erscheinung. Der Krieg selbst soll nicht mehr von einem stehenden Heer vollzogen werden, da dies zu einer Verrohung der Soldaten in Friedenszeiten führt, sondern von einem Milizheer, so dass jeder Bürger die Gefühle der Größe und des Ruhms eines Krieges, sowie die dadurch verbundene Vorstellung von überwiegender Macht, in seine persönliche Bildung mit einfließen lassen kann. Dies ist so zu verstehen, dass Humboldt Krieg als etwas „Notwendiges“ und „Heilsames“ erachtet und er es als einen Akt der Freiheit ansieht, dass sich jeder Bürger auch aktiv daran beteiligt, um das identitätsstiftende Nationalgefühl zu stärken (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S. 53). Jede Art von Kriegslüsterheit des Staates schließt Humboldt jedoch kategorisch aus und verweist darauf, dass Krieg nur dann legitim ist, wenn er von direkter Notwendigkeit gekennzeichnet ist. (ebd., S. 49-55).

Entscheidend für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist Humboldts Standpunkt zu einem öffentlichen bzw. staatlichen Erziehungssystem. Mit einem Verweis auf die antiken griechischen Republiken macht Humboldt schon eingangs darauf aufmerksam, dass diese moralische Mittel wie Nationalerziehung, Religion und Sittengesetze einsetzten. Bedingt durch die Staatsform der Demokratie und die damit verbundene größere Freiheit der Bevölkerung, wirkten diese jedoch weit weniger negativ, als das im absolutistischen Preußen seiner Zeit der Fall sei. Vielmehr hält Humboldt den Einsatz eines öffentlichen Erziehungssystems „wenigstens von vielen Seiten [für] bedenklich“ (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S. 58). Da öffentliche Erziehung zwangsläufig immer eine bestimmte Richtung begünstigen muss, schränkt dies die höchste Mannigfaltigkeit ein, welche für die Bildung des Menschen von größter Wichtigkeit ist. Selbst wenn die öffentliche Erziehung darauf beschränkt werden würde Erzieher anzustellen und zu unterhalten, würde dies nach Humboldts Auffassung den Menschen eine bürgerliche Form geben, „da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht“ (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S.

60). Die öffentliche Erziehung hat von Grund auf nicht den Menschen, sondern den Bürger oder Untertan im Blick, und versucht die Menschen gemäß einer Idealvorstellung gleichzumachen, anstatt die natürlichen Anlagen individuell zu fördern. Dieser hält Humboldt die Privaterziehung entgegen, die seiner Vorstellung nach den Menschen zur Tugend bildet und sich auf die Individualität des Zöglings einstellt. Selbst eine öffentliche Erziehung, die sich rein auf die Entwicklung der Kräfte der Individuen beschränken würde, hält Humboldt weder für ausführbar noch sinnvoll, „da was Einheit der Anordnung hat, auch allemal eine gewisse Einförmigkeit der Wirkung hervorbringt, und dann ist auch unter dieser Voraussetzung der Nutzen einer öffentlichen Erziehung nicht abzusehen“ (Humboldt, 1792 zit. nach ebd.). Ginge es nur darum zu gewährleisten, dass die Kinder erzogen werden, so wäre es einfacher und besser, den betreffenden Eltern das Sorgerecht zu entziehen und den Staat als Vormund einzusetzen. Humboldt (1792 zit. nach ebd., S. 63) erteilt dadurch sämtlichen erzieherischen Maßnahmen des Staates eine deutliche Absage und hebt hervor, dass der Staat für eine Bildung zum Menschen gar nicht gebraucht werde: „Öffentliche Erziehung scheint mir daher ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muß“. (ebd., S. 58-63)

Humboldts letztes Kapitel seiner „Ideen“-Schrift ist für die Beantwortung der Forschungsfrage von großem Interesse, da es darin um die angedachte praktische Umsetzung seiner Reform geht. Dieser Teil von Humboldts „Ideen“-Werk wird ausführlich in Kapitel „Intendierte Nachgeschichte“ (6.4.1.) besprochen. An dieser Stelle soll nur eine kurze Skizzierung erfolgen. So ist sich Humboldt der Schwierigkeit der Umsetzung von der Theorie in die Praxis durchaus bewusst und verweist darauf, dass bei jeglicher Umformung der Gegenwart immer auch die Gefahr gegeben ist, diese nachteilig zu verändern. Dadurch müsse von der Idee einer raschen und radikalen Reform Abstand genommen werden und eine schrittweise und umsichtige Abschaffung der Freiheitsbeschränkungen erfolgen. Der Staat muss stets darauf achten, ob die Bürger auch tatsächlich den notwendigen Grad der Bildung erreicht haben, um mit der Gewährung neuer Freiheiten sinnvoll umgehen zu können. Wenn diese Reife in einer Situation nicht bestünde und daher die angedachten Freiheiten nicht gewährt werden könnten, so sei es die Aufgabe des Staates den Bildungsprozess der Bürger soweit zu befördern, dass diese den notwendigen Reifegrad erreichen würden. (ebd., S. 160-165)

## 6.2 Differenz von objektiver Vorgeschichte und selbst konstituierter Vergangenheit

Als Humboldt Mitte des Jahres 1791 aus dem Staatsdienst nach nur ca. einem Jahr wieder austrat, da die darin erfahrene Einförmigkeit der Tätigkeit seinem von Georg Forster inspirierten Ideal der vielseitigsten Bildung des Individuums entgegenlief, zog sich dieser nach der Hochzeit mit Karoline in das ländliche Idyll Burgöner in der Grafschaft Mansfeld zurück, um jeglicher öffentlichen Wirksamkeit zu entsagen, nur im kleinen Kreise für sich selbst wirken zu können und sich den Studien des griechischen Altertums zu widmen (Brief an Forster in Mainz, 16. August 1791 zit. nach Mattson, 2015, S. 18).

In dieser selbstgeschaffenen Abgeschlossenheit begann Humboldt vermehrt politische Zeitschriften zu lesen und interessierte sich insbesondere für den Fortgang der Französischen Revolution, deren Beginn er in einer Reise mit seinem Hauslehrer Campe im Juli 1789 selbst miterlebt hatte (Brief an Friedrich Gentz, August 1791 zit. nach ebd., S. 24). Persönliche Briefe Humboldts aus dieser Studienreise nach Paris belegen seine Begeisterung für die Ideale der Französischen Revolution „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“. Darin wird auch die Liberalisierung des Staates gegen den drückenden Despotismus von Ludwig XVI und den damit einhergehenden Folgeerscheinungen für das restliche Europa begrüßt (Brief an Forster in Mainz, 7. August 1789 zit. nach Mattson, 2014, S. 210).

Der preußischen Berichterstattung dieser Zeit ist zuzurechnen, dass Humboldt hier im Jahre 1791 mit der französischen Revolution erneut in Berührung kam. Ganz Europa und insbesondere die direkten Nachbarn Frankreichs lenkten ihre Blicke auf die andauernden revolutionären Geschehnisse. Dieses Interesse begründete sich einerseits in der Furcht der Konservativen vor einem revolutionären Übergreifen auf den eigenen absolutistischen Staat, andererseits in der Hoffnung vieler liberal denkender Intellektueller, die sich nach einer Ausdehnung der individuellen Freiheit des Menschen im Staate sehnten. So waren viele europäische Intellektuelle in der Frühphase der Revolution 1789 voller Zuversicht auf eine bessere Zukunft und schlossen sich den revolutionären Ideen begeistert an. (Buchner & Baumgart, 1988, S. 19)

Seit Humboldt im Sommer 1789 selbst Zeuge der ersten Ausschreitungen der Französischen Revolution wurde, hatte sich das tatsächliche Geschehen in Paris bis Mitte 1791 jedoch erheblich geändert. 1789 präsentierte sich die Lage wie folgt: Ludwig XVI war, aufgrund der Aufdeckung seiner defizitären,

verschwenderischen Finanzpolitik und gescheiterter Versuche diese auszugleichen, innerhalb der Bevölkerung in Verruf geraten (Griewank, 1972, S. 13). Gleichzeitig hatte sich durch die Aufklärung bei den adeligen und bürgerlichen Gebildeten die Ideale einer neuen gemeinsamen Bildung, der Autonomie der Vernunft, der Ablehnung alter Autoritäten, natürlicher Gleichheit und Erziehbarkeit aller Menschen durchgesetzt. Durch idealistische Schriftsteller wie Montesquieu, der nach einer konstitutionellen Monarchie strebte, und Rousseau, der die Vorstellung einer unmittelbaren Demokratie postulierte, sowie die ökonomischen Werke der Physiokraten wie Mirabeau, welche Freihandel und Selbstverwaltung als Wege zum allgemeinen Wohlstand aufzeigten, wurde die Unzufriedenheit mit dem bestehenden Staatssystem genährt. (ebd., S. 24)

Die Idee des Königs die privilegierten, seit dem Mittelalter größtenteils steuerbefreiten, hohen Adligen und den hohen Klerus höher zu besteuern, um das Staatsbudget zu sanieren, führte zusammen mit der ansteigenden Arbeitslosigkeit der Handwerker und Bauern und erheblichen Rückschlägen in der Außenpolitik zur Forderung nach der Einberufung von Generalständen, um die Macht des Königtums zu beschränken (Flake, 1976, S. 21-27; Griewank, 1972, S. 2). Die Forderung der oberen, gebildeten Bevölkerungsteile nach Generalständen zur Beschränkung der Macht des Königtums fand schon aufgrund der Namensgebung „Nationalversammlung“ breiten Anklang. Ursprünglich konzipiert als Begriff für eine Ständeversammlung in ihrer alten gesetzlichen Form, wurde das Wort „Nation“ in der Philosophie und Literatur zum Synonym für die Gesamtheit der Bewohner eines Landes erweitert. Aus dieser Bedeutungsmodifikation heraus fand die Idee einer „National“-Versammlung weit über die Grenzen Frankreichs hinaus Bewunderer und Befürworter unter den liberalen Adligen und Großbürgern. Diese erhofften sich in den Generalständen eine Vertretung des gesamten Volkes, die als gesetzgebende Gewalt ein Gegengewicht zum König bilden sollte. (Griewank, 1972, S. 30f)

Innerhalb der vom Volk gewählten Generalstände vereinigten sich die drei Stände zur „Nationalversammlung“, die sich der Aufgabe einer nationalen Regeneration und der Erarbeitung einer Verfassung, auf dem Prinzip der Volkssouveränität, zuwandte (Griewank, 1972, S. 31; Flake, 1976, S. 34). Nach dem Versuch des Königs dieses Vorhaben zu verhindern, wurden Truppen in die Gegend zwischen Paris und Versailles zusammengezogen, um für einen Aufstand gerüstet zu sein (Griewank, 1972, S. 35). Dieser Truppenaufmarsch verursachte bei der Nationalversammlung die Befürchtung der gewaltsamen Auflösung. Die politisch aufgeregten Massen in Paris bewaffneten sich mit Piken, um am 14. Juli 1789 die

Bastille erfolgreich zu stürmen (Flake, 1976, S. 37). Für Frankreich und das übrige Europa waren die Ereignisse vom 14. Juli 1789 von bedeutsamen Ausmaßen: Plötzlich glaubte man überall an die selbsttätige Kraft und den Sieg des Volkes im Freiheitskampf gegen den Despotismus (Griewank, 1972, S. 37). Der siegreiche Pariser Aufstand führte zu einer teils gewalttätigen Kettenreaktion, die ganz Frankreich erfasste (ebd., S. 38). In den Beschlüssen des 4. August wurde daraufhin das Feudalregime vollständig zerstört: Die Abhängigkeit des Volkes von Adel und Kirche wurde beendet, die Sonderrechte bestimmter Stände, Provinzen und Städte fielen, alle Franzosen wurden als gleichberechtigte Menschen und Staatsbürger definiert und alle Feudallasten entschädigungslos beseitigt (ebd., S. 40). Für das restliche Europa, in dem Leibeigenschaft, fürstliche Willkür und bürgerliche Demut vorherrschten, war dieser Schritt von gewaltigen Ausmaßen und schürte die Sympathie gegenüber dem revolutionären Frankreich (Flake, 1976, S. 42).

Am 26. August 1789 folgte nun die Erklärung der „Menschen- und Bürgerrechte“, entworfen von Marie-Joseph Motier und Marquis de Lafayette nach dem Vorbild der Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika von 1776. Die Rechte des einzelnen Staatsbürgers wurden als allgemeine, angeborene und unveräußerliche Rechte definiert, beinhaltend die Sicherheit der Person und des Eigentums, das Recht auf Widerstand gegen Unterdrückung, den Schutz gegen willkürliche Verhaftung und das Recht auf Verurteilung nach dem gültigen Gesetz. Ebenfalls wurde die Teilung der Gewalten zwischen König und Nationalvertretung niedergeschrieben, sodass der Volksvertretung wesentliche, aber keineswegs alle, politischen Funktionen zufallen sollten. (Griewank, 1972, S. 41f)

König Ludwig XVI legte Widerspruch gegen diese geplante Verfassung ein und das Volk besetzte das Versailler Schloss (ebd., S. 43f). Als Ludwig XVI am 21. Juni 1791 versuchte sich heimlich aus Paris zu entfernen, um in der Nähe der deutschen Grenze mit vermeintlich ergebenen Armee-Regimentern eine Stärkung des verfassungsmäßigen Königtums zu erzwingen, führte dies zu seiner Gefangennahme und Suspendierung (Griewank, 1972, S. 53; Flake 1976, S. 80f.). Dieser Vorfall begünstigte wiederum die demokratisch-republikanische Bewegung unter Robespierre, Danton, Marat, Demopulins, Brissot und Condorcet, die innerhalb des Jakobinerclubs an der Beseitigung der den Menschenrechten widersprechenden Wahlrechtsbeschränkung, der vollständigen Beseitigung der Monarchie und am demokratischen Gleichheitsgedanken arbeiteten (Griewank, 1972, S. 54). Da die demokratischen Tendenzen mit den Intentionen der Nationalversammlung, die weiter von der Notwendigkeit eines Königtums überzeugt war, im

Widerspruch standen, wurden diese unter Eingreifen bewaffneter Nationalgarden unterdrückt (ebd., S. 55). So kam es am 17. Juli 1791 zum Massaker auf dem Marsfeld, bei dem demokratische Demonstranten, die eine Petition zur Absetzung des Königs unterschreiben wollten, mit Gewehrsalven auseinandergetrieben wurden und 1200 Demonstranten zu Tode kamen (ebd.). Im Zuge dessen wurden auch die Klubführer der Jakobiner verhaftet und demokratische Blätter verboten (ebd.).

Humboldt dürfte nach eigenen Aussagen in seinen Briefen im Sommer 1791 von den Vorfällen in Frankreich informiert gewesen sein. Er interpretierte den misslungenen Fluchtversuch und die Gefangennahme des Königs Ludwig XVI durch die Nationalversammlung und die zunehmende Grausamkeit der Ereignisse als unerfreuliche und fehlgeleitete Entwicklung der Französischen Revolution: „Wieviel Gutes hat man von Frankreichs Revolution geweissagt? Wie nah ist jetzt alles wieder dem Untergang“ (Brief an David Friedländer, 7. August 1791 zit. nach Mattson, 2015, S. 16f). Auch mit der preußischen Politik zeigte sich Humboldt unzufrieden und spielte in seinem Brief an Friedländer auf das Toleranzedikt von 1788 an, mit dem der absolutistische Staat seinen Wirkungsbereich als Aufsichtsorgan über die Religionsgemeinschaften ausdehnte und damit den kirchlichen Rationalismus angriff (Wehler, 1987, S. 275). Zwar sprach der preußische König den einzelnen Religionsgemeinschaften Freiheit in der Ausübung ihrer Religion zu, aber nur solange diese sich im Rahmen der staatlichen Vorgaben bewegten (ebd.). Durch das Toleranzedikt wurden auch die geistlichen Schulen unter die Kontrolle des Staates gestellt, um die rationalistischen Einflüsse der Aufklärung einzudämmen (ebd., S. 275f).

Besonderes Augenmerk lenkte Humboldt auf das aktuelle Bestreben der neugegründeten französischen Nationalversammlung, eine völlig neue Staatsverfassung nach den „bloßen Grundsätzen der Vernunft“ zu entwerfen (Brief an Friedrich Gentz, August 1791 zit. nach Mattson, 2015, S. 25). Dieses Vorhaben missfiel ihm, da seiner Ansicht nach „keine Staatsverfassung gelingen [kann], welche die Vernunft [...] nach einem angelegten Plane gründet; nur eine solche kann gedeihen, welche aus dem Kampfe des mächtigeren Zufalls mit der entgegenstrebenden Vernunft hervorgeht“ (Brief an Friedrich Gentz, August 1791 zit. nach ebd.). Humboldts Ansicht nach konnte eine solche Verfassung in Frankreich nicht funktionieren, da die Kluft zwischen dem alten Staatsmodell, „das allein darauf berechnet war, soviel Mittel, als möglich, aus der Nation zur Befriedigung des Ehrgeizes und der Verschwendungssucht eines Einzigen zu ziehen“, und dem neuen System, „das nur die Freiheit, die Ruhe, und das Glück jedes Einzelnen zum Zweck hat“ zu groß war, um diese zu überbrücken (Brief an Friedrich Gentz, August

1791 zit. nach ebd.). Im Sinne eines organischen Wachstums erörterte Humboldt, dass es unumgänglich sei, dass „der Zufall wirkt, und die Vernunft ihn nur zu lenken strebt.“ (Brief an Friedrich Gentz, August 1791 zit. nach ebd.). Somit kann der Zufall nicht durch die Vernunft vorweggenommen werden, da viele mögliche Wirkungen unentdeckt und daher nicht vorherbestimmbar sind, und es dadurch unumgänglich ist, dass die Vernunft sich rein darauf beschränkt, die aus dem Zufall erzeugte Situation analysierend zu lenken.

Dies bezog Humboldt darauf, dass das Individuelle, die individuellen Kräfte, individuelles Wirken, Leiden und Genießen wenig erforscht wären und aufgrund dieser blinden Flecken eine vernunftbasierende Staatstheorie wenig von Dauer und Nutzen wäre und somit „ewig unfruchtbar“ bleiben würde (Brief an Friedrich Gentz, August 1791 zit. nach ebd., S. 26). Dies gründe darin, dass alles „was im Menschen gedeihen soll, [...] aus seinem Innren entspringen [müsse], nicht ihm von außen gegeben werden [dürfe]“ (Brief an Friedrich Gentz, August 1791 zit. nach ebd.). Mit einem Vergleich mit der Natur fundierte Humboldt sein Anliegen:

„Staatsverfassungen lassen sich nicht auf Menschen, wie Schößlinge auf Bäume pflanzen. Wo Zeit und Natur nicht vorgearbeitet haben, da ists, als bindet man Blüthen mit Fäden an. Die erste Mittagssonne versengt sie.“  
(Brief an Friedrich Gentz, August 1791 zit. nach ebd., S. 26)

Auf die rhetorische Frage, ob die französische Nation nicht bereit wäre für eine neue Staatsverfassung nach den bloßen Grundsätzen der Vernunft, entgegnete Humboldt, dass für ein solches systematisch entworfenes Staatsmodell keine Nation je reif genug sei, da die Vernunft ein „vereintes, und verhältnißmäßiges Wirken aller Kräfte“ verlange, der Mensch jedoch aufgrund seiner Natur zur Einseitigkeit gezwungen sei und jeden Augenblick nur mit einer Kraft einer Art wirken könne, da er bei Verteilung seiner Kräfte auf verschiedene Gegenstände nicht mit voller Kraft auf einen einzelnen einwirken könne (Brief an Friedrich Gentz, August 1791 zit. nach ebd.). Humboldt setzte dieses Prinzip mit der Nation gleich, die ebenfalls analog zum einzelnen Menschen eine bestimmte Einseitigkeit entwickle und dies seinem Verständnis nach den Unterschied zwischen Nationen überhaupt ausmache. Daraus resultierte, dass es unerlässlich sei, dass sich die Nation erst zur Vernunft bilden müsse und diese nicht von oben verordnet bekommen könne.

Die Nationalversammlung (nun mehr „Konstituante“) setzte am 3. September 1791 die von Mirabeau entworfene und von Humboldt kritisierte Verfassung in Kraft. König Ludwig XVI wurde in diesem Zuge wieder in sein Amt eingesetzt und am 14. September durch den Verfassungseid des Königs die konstitutionelle

Monarchie offiziell proklamiert. Am ersten Oktober wurde die zweite Nationalversammlung nach dem Zensuswahlrecht gewählt, war jedoch in zwei oppositionelle Lager gespalten: Zwei Drittel der Stimmen gingen an die konstitutionellen Feuillants und ein Drittel an die demokratisch gesinnten Jakobiner. Geprägt war diese Zeit einerseits von inneren Unruhen, aufgrund einer zunehmenden Differenz zwischen der ärmeren und der reicheren Klasse, andererseits, seit der Erklärung vom 27. August 1791, von Plänen einer militärischen Intervention durch Kaiser Leopold II von Österreich und König Friedrich Wilhelm II von Preußen, um den Absolutismus in alter Form wiederherzustellen. Um dieser Lage Herr zu werden, wurden die Maßnahmen gegenüber inneren Feinden weiter verschärft und die adeligen Emigranten unter Androhung der Todesstrafe aufgefordert nach Frankreich zurückzukehren. (Flake, 1976, S. 83)

Währenddessen entwarf Humboldt im weiteren Verlauf seines theoretischen politischen Diskurses mit Friedrich Gentz in drei aufeinander folgenden Briefen einen Großteil seines Werks „Staatswirksamkeit“ in beinahe wortwörtlicher Fassung (siehe Briefe an Gentz von Dezember 1791 und 9. Jänner 1792 in Mattson, 2015, S. 31-45). Diese Schrift beinhaltet einen Vorschlag, wie die größtmögliche Freiheit in einem absolutistischen Staat im Zuge einer Reform hergestellt werden kann, ohne Gefahr zu laufen in eine blutige Revolution wie in Frankreich zu münden. Daraufhin veröffentlichte Gentz Humboldts ersten politischen Brief ohne dessen Wissen in der Jännerausgabe der „Berlinischen Monatsschrift“ (Brief An Forster, Ende Jänner 1792 zit. nach ebd., S. 57). Die Überschrift dieses Briefes verweist auf ihren Bezug zur französischen Konstitution, in Humboldts späterer Buchfassung des Werkes „Staatswirksamkeit“ scheint diese Verbindung nicht mehr auf. Aufgrund dieser Publikation interessierte sich sein Freund und Koadjutor Carl Theodor von Dalberg für Humboldts Ansätze zu einer Staatsverfassung unter der Prämisse „Ideen über die eigentlichen Grenzen der Wirksamkeit des Staats“ (Brief an Forster, Ende Jänner 1792 zit. nach ebd., S. 58). Angeregt durch diese Interessensbekundung von Dalberg, schrieb Humboldt die Buchfassung seines Werkes „Staatswirksamkeit“.

### **6.3 Differenz von Zeitgenossenschaft und Eigenkontextualisierung**

Angesichts der Tatsache, dass es sich beim Werk „Staatswirksamkeit“ um eine post mortem veröffentlichte Schrift handelt, die nicht ausdrücklich an eine bestimmte Personengruppe gerichtet war, sind die tatsächlichen Adressaten

schwierig zu rekonstruieren. Aus den zahlreich erhaltenen Briefwechseln Humboldts mit liberal gesinnten, intellektuellen Zeitgenossen zeigt sich aber, dass das im Diskurs mit Friedrich Gentz entstandene Werk eine Reaktion auf die fortschreitende französische Revolution darstellt. Das so entstandene Manuskript sendete Humboldt an Adressaten seines soziokulturellen Umfelds, welche sich nach Stammes (1988, S. 17ff) unter Bezug auf Fritz Valjavec (1978) in liberal-konservative wie Christoph Martin Wieland, Johann Erich Biester und Friedrich Gentz, in liberal-demokratische wie Joachim Heinrich Campe und radikal-demokratische wie Johann Georg Forster einteilen lassen. Die kritischen Reaktionen der einzelnen Autoren waren für die Entwicklung seiner Sichtweise auf das eigene Werk von Bedeutung.

### 6.3.1 Briefwechsel mit liberal gesinnten Zeitgenossen

Humboldt äußerte in dem dritten politischen Brief gegenüber Gentz, einem alten Studienfreund, politischen Schriftsteller und geheimen expedierenden Sekretär des Ministers von Voß, auch durchaus Zweifel hinsichtlich der Verwirklichung seiner Staatsidee:

„Ich habe selbst gesagt, daß die Verstärkung des Privatinteresses das öffentliche schwäche, und nun ist meine einzige Absicht darauf hinausgegangen, dieß Privatinteresse nicht bloß zu verstärken, sondern auch zu vervielfachen. Wie wird daher ein solcher Staat irgend bestehen können? Allein wie ich es vervielfacht habe, so habe ich es auch mit dem öffentlichen so genau als möglich verbunden, indem ich gleichsam jenes nur auf dieß, wie es jeder Bürger – da jeder doch sicher sein will – anerkennt, [gründete].“ (Brief an Gentz in Berlin, 9. Januar 1792 zit. nach Mattson, 2015, S. 45)

Somit war sich Humboldt unsicher, ob ein Staat, der das Privatinteresse zur höchsten Maxime erheben würde, nicht in seiner öffentlichen Wirkung – aufgrund der Reduktion seines Wirkungsbereiches auf die Herstellung und Wahrung äußerer und innerer Sicherheit – erheblich geschwächt sei und sich als handlungsunfähig erwiese. Diesen Zweifel konnte Humboldt auch in den weiteren Fassungen seines Manuskriptes nicht aus der Welt schaffen und so zog sich dieser weiterhin durch die eigene Bewertung seines Werkes.

Nachdem Humboldt die vermeintliche Endfassung seines Werkes „Staatswirksamkeit“ verfasst hatte, legte er dieses Carl Theodor von Dalberg vor, dem Koadjutor des Erzbistums Mainz und dem Statthalter von Erfurt, der aus damaliger Sicht zukünftig das Amt des Kurfürsten von Mainz bekleiden sollte.

Nach Scurla (1970, S. 108f) war dies ein Versuch Humboldts wenigstens eine teilweise Umsetzung seiner Ideen im Kurfürstentum zu erreichen. Humboldt besprach mit Dalberg persönlich jeden einzelnen Abschnitt, wie er Forster 1792 mitteilte:

„Seine [Dalbergs] Ideen stimmen nicht gerade mit den meinigen überein, er berechtigt vielmehr den Staat zu einer weit ausgebreiteten Wirksamkeit. Indeß will er doch, wo es nicht auf Erhaltung der Sicherheit ankommt, eigentlichen Zwang entfernen, und um auf irgendeinen Gegenstand die Sorgfalt des Staats auszudehnen, den Wunsch der Nation abwarten.“ (Brief an Forster in Mainz, Erfurt, 1. Juni 1792 zit. nach Mattson, 2015, S. 59)

Nach Dalbergs Vorstellungen dürfe sich die Staatswirksamkeit nicht allein auf die Sicherheitsfunktion reduzieren, sondern auch andere Bereiche umfassen, soweit es mit dem Volkswillen übereinstimme. Daraus lässt sich schließen, dass Humboldts Ideen einer Reduktion der Staatswirksamkeit auf die Sicherheitsfunktion für Dalberg zu weit gingen und er diese als Ideal bewertete, dem man sich bloß annähern sollte.

Ebenfalls erschließt sich aus dem Briefwechsel zwischen Humboldt und Brinkman, einem schwedischen Diplomaten und Schriftsteller, dass Brinkmans Urteil über das Werk „Staatswirksamkeit“ durchaus positiv ausgefallen war. Humboldt bat darüber hinaus Brinkman sein Manuskript Biester zukommen zu lassen, um einzelne Abschnitte in der „Berlinischen Monatsschrift“ zu veröffentlichen. (Brief an Brinkman, 14. September 1792 zit. nach ebd., S. 77)

### 6.3.2 Friedrich von Gentz: Von anfänglicher Zustimmung zum Kritiker

Eine noch schärfere Kritik als das Urteil Dalbergs folgte – vermutlich Ende August oder Anfang September 1792 – durch Friedrich Gentz, der bei der Entstehung von „Staatswirksamkeit“ diskursiv mitwirkte und noch im Jänner 1792 Humboldts ersten diesbezüglichen Brief in der „Berlinischen Monatsschrift“ veröffentlichten ließ (Mattson, 2015, S. 2). Humboldt schrieb an den gemeinsamen Vertrauten Brinkman, dass „Gentz [...] dieß unglückliche Buch völlig unverständlich [findet]“ (Brief an Brinkman in Berlin, 14. September 1792 zit. nach ebd.). Gentz prophezeite Brinkman „ein Niedertreten bei Gelegenheit des grünen Buches [„Staatswirksamkeit“]“ (Brief an Brinkman in Berlin, 14. September 1792, zit. nach ebd.).

Betrachtet man die historischen Veränderungen in Europa, die sich zwischen Jänner und September 1792 ereigneten, so wird Gentz' plötzliche Ablehnung von Humboldts Werk verständlich: Die sich schon abzeichnende äußere Gefahr eines

militärischen Einmarsches von Österreich und Preußen mündete am 20. April 1792 in eine Kriegserklärung Frankreichs gegen Kaiser Leopold II, die von französischer Seite euphorisch als Freiheitskampf gegen den Despotismus begrüßt wurde (Griewank, 1972, S. 57). Durch den aktiven Kriegszustand Frankreichs und den darauffolgenden misslungenen Präventivschlag gegen die österreichischen Niederlande verschlimmerte sich die wirtschaftliche Lage in Frankreich für die Bevölkerung weiter (Willms, 2014, S. 302f). Dieses Notleiden führte zu einer zunehmenden Erstarkung des linken Lagers (Griewank, 1972, ebd.). Die vorab mit Ludwig XVI sympathisierende Landbevölkerung, die in Freiwilligenbataillone eingegliedert wurde, wechselte zunehmend zu den linken Girondisten und machte Druck auf die zweite Nationalversammlung, den König endgültig abzusetzen und eine Republik auszurufen (ebd., S. 61). Daraufhin zogen am 20. Juni 15000 bewaffnete Mann zu den Tuileries, um den König am 10. August 1792 suspendieren zu lassen und als Geisel zu inhaftieren (Flake, 1976, S. 105).

Fast gleichzeitig mit dem Sturze der französischen Monarchie am 19. August überschritten die österreichische und preußische Armee die Landesgrenze (ebd., S. 110). Die linksradikalen Jakobiner rissen die Gewalt in Paris an sich und errichteten eine Diktatur des Schreckens: Unter Waffengewalt und Bedrohung unterdrückten sie alle oppositionelle Stimmen, schalteten die gegenrevolutionäre Presse aus, kerkerten die verbliebenen Anhänger des Königs ein oder terrorisierten diese (Griewank, 1972, S. 63). In einer Emigrationswelle von liberalen Adligen und bürgerlichen konstitutionellen Monarchisten verließen jene das Land, welche wie Lafayette die erste Revolution getragen hatten (ebd., S. 63f). Ein außerordentlicher Gerichtshof ohne Berufungsmöglichkeit sprach Todesurteile gegenüber verdächtigen Feinden der Republik aus (ebd., S. 66). In einem Dekret vom 28. August unter Justizminister Danton wurden weiträumig Hausdurchsuchungen nach Waffen und Verdächtigen eingeleitet und 3000 Menschen inhaftiert (ebd.). In den Pariser Gefängnissen wurden von eingedrungenen Zivilisten unter Verwendung primitiver Waffen 1100 bis 1400 Menschen in Selbstjustiz umgebracht (Flake, 1976, S. 110).

Dies hatte zur Folge, dass die aus Frankreich kommenden, idealistischen liberalen Ideen in Preußen nunmehr in einem anderen Licht erschienen und zunehmend auf Ablehnung stießen, wodurch der Wandel in Gents' Einstellung verständlich erscheint. Der in der frühen Phase der Revolution glühende Verehrer Gents wandelte sich, ausgelöst durch die zunehmend grausameren Ereignisse in Frankreich, den Sturz der konstitutionellen Monarchie und die direkte kriegerische

Konfrontation mit Preußen, zum Gegner liberalen Gedankenguts und zum Verfechter stark konservativer Ideen.

### 6.3.3 Preußische Zensurbehörde als Gegner

Trotz dieser negativen Kritik von Gentz wagte Humboldt den Schritt der Veröffentlichung, wie aus dem Schreiben vom 21. September 1792 an Brinkmann hervorgeht. Nahezu zeitgleich wurde am 20. September das französische Königtum offiziell vom Nationalkonvent abgeschafft und eine demokratische Republik auf einheitsstaatlicher Basis geschaffen (Griewank, 1972, S. 67).

Im Zuge der Publikation wurde die preußische Zensurbehörde auf Humboldts Werk aufmerksam und bestand auf eine Prüfung mit der Gefahr eines gänzlichen Verbots (Brief an Brinkmann, 14. September 1792 zit. nach Mattson, 2015, S. 80). Humboldt selbst urteilte darüber, dass ihm die „Censurnachricht“ sehr unangenehm sei, und er darüber nachdenke, das Werk anonym im Ausland drucken zu lassen (Brief an Brinkmann, 14. September 1792 zit. nach ebd.). Dies sei jedoch für ihn mit erheblichem Aufwand wie u. a. einer Abschrift verbunden. Daher war Humboldt beinahe geneigt „das ganze Ding zu unterdrücken“ (Brief an Brinkmann, 14. September 1792 zit. nach ebd.).

Humboldt vertiefte sich angesichts dieser Zensurnachricht ins Studium des griechischen Altertums und distanzierte sich zunehmend von seinem Werk: „Das grüne Buch [Staatswirksamkeit] betrachte ich [...] denn jetzt nur als eine Sage der Vorzeit“ (Brief an Brinkman, 26. September 1792 zit. nach ebd., S. 81).

Trotzdem blieb er an dem weiteren Schicksal seines Werkes interessiert und deutete an, es weiterhin veröffentlichen zu wollen:

„Indeß insofern interessirt es mich doch sehr, und ich bin äußerst begierig auf den Ausgang, den die Censur und Drukgeschichte nehmen dürfte. Ich selbst kann nicht eher einen Entschluß fassen, bis ich weiß, ob der andre Censor sein imprimatur geben will, oder nicht. Indeß fragt es sich, ob es auch alsdann nicht besser wäre, dennoch auswärts, auch bei einem auswärtigen Verleger drucken zu lassen, wenn denn diese grüne Frucht im Preußischen einmal so unverdaulich sein sollte“ (Brief an Brinkman, 26. September 1792 zit. nach ebd., S. 81).

Danach suchte Humboldt selbst nach einem auswärtigen Verleger, war jedoch ungehalten gegenüber dem, seiner Ansicht nach, zu niedrigen finanziellen Angebot und beschloss sich über Friedrich Schiller an dessen Verleger Göschen zu wenden. In der darauffolgenden brieflichen Anfrage an Schiller geht hervor, dass

im Zuge des Zensurverfahrens ein Zensor seine Erlaubnis ganz verweigerte und der andere es zwar erteilt hätte, jedoch Bedenken äußerte, dadurch selbst negative Konsequenzen befürchten zu müssen. Weiters fragte Humboldt Schiller, ob dieser aufgrund seiner positiven Beurteilung seines Werks „Staatsgrenzen“ ein Interesse hätte ein Vorwort zu verfassen. (Brief an Schiller, 26. Oktober 1792 zit. nach ebd., S. 88-89)

#### 6.3.4 Veröffentlichung einzelner Kapitel des Manuskripts

Johann Erich Biester verlegte die Berlinische Monatsschrift, ein Sprachrohr der aufgeklärten Berliner adelig-bürgerlichen Reformbewegung. Dieser Freund Brinkmans und Wilhelm von Humboldts druckte aus Humboldts Manuskript das Kapitel „Ueber die Sorgfalt des Staates für die Sicherheit gegen auswärtige Feinde“ in der Septemбераusgabe 1792 unter Nennung von Humboldt als Autor und dem Titel des Werkes „Staatswirksamkeit“ ab (ebd.). Die darin enthaltene Ansicht, dass für den Menschen die Möglichkeit in den Krieg ziehen zu können etwas grundsätzlich Bildendes darstelle und das stehende Heer des Königs diese Erfahrung des Einzelnen behindern würde, entstand vor Ausbruch des ersten Koalitionskrieges. Angesichts des tatsächlichen Kriegszustands mit Frankreich überlegte Humboldt nun „den Titel des Buchs zu ändern u. das Stük des Krieges, das so mehr Episode ist, herauszulassen“ (ebd.). Humboldt teilte Biester ebenfalls mit weitere Veröffentlichungen seines Werkes zu unterlassen (ebd.).

Entgegen dieser Anweisung veröffentlichte Biester in der Novemбераusgabe der Berlinischen Monatsschrift ein weiteres Kapitel „Über öffentliche Erziehung“ unter erneuter Nennung Humbolts Namens (Brief an Brinkman, 7. Dezember 1792 zit. nach ebd., S. 109). Humboldt reagierte sehr erbost über diesen Schritt von Biester, angesichts der Zensurbestrebungen des preußischen Staates, und überlegte, ob es nun überhaupt noch von Vorteil wäre, anonym zu veröffentlichen. Brinkman gegenüber nannte Humboldt den Grund für seinen Wunsch nach Anonymität, nämlich dass er es hasse, „sich so als Vertheidiger dieser od: jener Meinung, vorzüglich einer auffallenden, öffentlich hinzustellen“ (Brief an Brinkman, 7. Dezember 1792 zit. nach ebd.).

Mit Schiller vereinbarte Humboldt, dass Teile aus dem Werk „Staatswirksamkeit“ in der Ausgabe der „Neuen Thalia“ von 1792, einer von Schiller verlegten Literaturzeitschrift, in leicht modifizierter und erweiterter Form unter dem Titel „Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staates um das Wohl seiner Bürger erstrecken?“, veröffentlicht wurden (Brief an Schiller, 26. Oktober 1792 zit. nach ebd., S. 96f).

### 6.3.5 Endgültige Ablehnung des Werkes durch Gentz und den Verleger Göschen

Frankreich hatte inzwischen, vom Rückzug der alliierten Truppen bestärkt, zu einem weiteren militärischen Angriffskrieg angesetzt und bis Ende 1792 das Gebiet der deutschen Kleinstaaten am Ober- und Mittelrhein, sowie die österreichischen Niederlande, erobert (Griewank, 1972, S. 67). Davon betroffen war auch Mainz, die Stadt in der Humboldts demokratisch gesinnter Freund Georg Forster, der wenig später ein führendes Mitglied des Mainzer Jakobiner Klubs werden sollte, wohnte. In einem Briefwechsel mit Forster begrüßte Humboldt die Ausrufung der französischen Satelliten-Republik in Mainz:

„Die Sache der Freiheit, oder vielmehr der eignen Energie muß die Sache jedes kultivirten Menschen sein, und ich fühle mich aus diesen Gründen für jeden neuen Fortschritt der kaum erschaffenen Republik aufs wärmste interessiert.“ (Brief an Forster, 1. November 1792 zit. nach Mattson, 2015, S. 97f)

Innenpolitisch wurde in Paris am 11. Dezember 1792 der Prozess gegen König Ludwig XVI eröffnet, in welchem dieser beschuldigt wurde mit konstitutionellen Politikern an einem antirevolutionären Auslandsplan gearbeitet zu haben (Flake, 1976, S. 121). Vom Prozess gegen König Ludwig XVI geprägt dürfte auch Gentz' erneute und verschärfte Kritik am Werk „Staatswirksamkeit“ Ende Dezember 1792 gewesen sein. „Er lehnt es ab“ schrieb Humboldt an Brinkman, am 27. Dezember 1792, verteidigte in diesem Brief sein Werk gegenüber Gentz Urteil und blieb dabei es drucken lassen zu wollen (Brief an Brinkman, 27. Dezember 1792 zit. nach Mattson, 2015, S. 113).

Auch Göschen, Schillers Verleger, lehnte daraufhin im Jänner 1793 ab Humboldts Werk zu drucken. Die aktuelle politische Situation schien zu angespannt zu sein für ein liberales Werk, das auf den Idealen der Französischen Revolution fußte. Humboldt selbst entschloss sich daraufhin das Werk aufzuschieben, um einzelne Abschnitte umzuarbeiten und begründete dies gegenüber Schiller durch die Zeitunabhängigkeit des Topos:

„Der Gegenstand selbst in von allem Bezug auf momentane Zeitumstände frei, und so dächte ich, gewannen sowohl die Leser, als die Ideen selbst, für die Sie sich zu interessiren schienen.“ (Brief an Schiller, 14. Januar 1793 zit. nach ebd.)

### 6.3.6 Vorläufiger Verzicht Humboldts auf die Veröffentlichung von „Staatwirksamkeit“

Am 18. Jänner 1793 schrieb Humboldt, dass Karoline doch noch einen Verleger für seine Schrift gefunden hätte, er jedoch nicht bloß viele Stellen umändern, sondern auch einige gänzlich umarbeiten möchte (Brief an Schiller, 18. Januar 1793 zit. nach ebd., S. 115). Dieser Brief wurde einen Tag, nachdem Ludwig XVI vom Nationalkonvent unter Verwehrung eines rechtsstaatlichen Verfahrens zum Tode verurteilt wurde, verfasst. Die Unverletzlichkeit eines Königs, der höchstens zur Abdankung gezwungen werden konnte, und die Rechtsgleichheit der Bürger wie die Unschuldsvermutung wurden hierbei missachtet und Ludwig war in den Augen vieler ausländischer Beobachter Opfer von Ungerechtigkeit und politischer Willkür (Willms, 2014, S. 358). So wurde Ludwig XVI am 21. Januar 1793 guillotiniert und ganz Europa dadurch erschüttert (Flake, 1976, S. 123). Viele Befürworter der Revolution und ausländische Reformfreunde, die sich ruhigere Entwicklungen wünschten, wendeten sich endgültig von den Machenschaften in Frankreich ab (Griewank, 1972, S. 71).

In einer ähnlichen Lage dürfte sich auch Humboldt befunden haben, als er am 24. Januar 1793, nur drei Tage nach der Exekution des Königs in Frankreich, einen Brief von Gentz erhielt, welchem Gentz seine Übersetzung der Betrachtungen des konservativen englischen Staatstheoretikers Burke über die Französische Revolution beilegte (Brief an Brinkman in Berlin, 27. Januar 1793 zit. nach Mattson, 2015, S. 125). Trotz unterschiedlicher Weltanschauung von Humboldt und Burke, der als direkter Gegner der Ideale der Französischen Revolution die Grundsätze von „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“ als irreführend erachtete und als potentielle Gefahrenquelle für den Fortbestand europäischer Staaten sah, war Humboldt eigenen Angaben nach von diesem Werk fasziniert (ebd.). Dies ist beachtlich, da Gentz' Werk als politische Streitschrift scharf gegen jegliche Form des Humanismus und idealistische politische Schriftsteller jeder Art – wie Humboldt einer war – wetterte, die Gentz mehrfach als Grund allen Übels der französischen Revolution betitelte. Dies dürfte Humboldt zur Relativierung einiger Punkte bezüglich seines eigenen Werks bewogen haben. So schrieb Humboldt an Brinkmann, dass er besonders Gentz' Passage über die Notwendigkeit stehender Heere als Garant der Friedenssicherung Zustimmung schenke, obwohl dies eindeutig seinen Ansichten in „Staatwirksamkeit“ zuwiderlief (ebd.). Der tatsächliche Krieg Preußens mit Frankreich dürfte Humboldt hierbei bewogen haben

Abstand zu nehmen von seiner Ansicht, die individuelle Erfahrung des Krieges als positiven Bildungsfaktor des Individuums zu bewerten.

Im März 1793 relativierte Humboldt gegenüber Brinkmann den Geltungsanspruch seines „Ideen“-Werkes im Vergleich zu Gents‘ Burke Übersetzung (Brief an Brinkman, 18. März 1793 zit. nach Mattson, 2015, S. 140). Humboldt wollte sein „grünes Buch“ nun rein als Ideal verstanden wissen:

„Das grüne Buch ist allein theoretisch u. stellt Ideale auf. Wäre also auch Einiges ganz unausführbar in der Reinheit, in der es dort vorgetragen ist, so kann es immer dazu dienen, wenigstens den Gebrauch darin getadelter, wenn gleich vielleicht nothwendiger Mittel, einzuschränken, oder soviel, als möglich unschädlich zu machen.“ (Brief an Brinkman, 18. März 1793 zit. nach ebd.)

Dies zeugt davon, dass Humboldt von einer praktischen Umsetzbarkeit seines Werkes bereits im März 1793 nicht mehr überzeugt war und eingestand die Handlungsfelder des Staates möglicherweise zu weit eingeschränkt zu haben, um einen tatsächlich funktionierenden Staat zu gewährleisten. Gegenüber Brinkman hatte Humboldt diese gewandelte Einsicht zu seinem eigenen Werk bereits zuvor, am 8. Februar 1793, angedeutet:

„Nun aber habe ich dieß allgemeine im Grunde rein anthropologische Raisonement auf Staaten angewendet, und denen eine Norm, wenn gleich nur als Ideal vorschreiben wollen.“ (Brief an Brinkmann, 8. Februar 1793 zit. nach ebd., S. 136)

Man kann hieran erkennen, dass sich Humboldt, durch die Rezeption von Gents‘ politischer Streitschrift, seiner idealistischen Ausgangsposition bei der Erstellung von „Staatswirksamkeit“ bewusst wurde.

Diese zunehmenden Selbstzweifel und die Entwicklung, die die Französische Revolution genommen hatte und die mit der Exekution von König Ludwig XVI für den angestrebten Adressatenkreis konservativ-liberaler Intellektueller inakzeptabel geworden war, veranlassten Humboldt das Werk „Staatswirksamkeit“ bis auf weiteres nicht zu publizieren, um eine negative Rezeption seiner Ideen zu einer Staatsreform zu vermeiden und stattdessen zu warten bis „eine ruhigere Praxis der Theorie mehr Gehör verschaffe“ (Brief an Brinkman, 8. Februar 1793 zit. nach ebd., S. 136).

## 6.4 Differenz von intendierter Nachgeschichte und Wirkungsgeschichte

In diesem Kapitel wird die Abweichung der tatsächlichen historischen Wirkung vom intendierten Textsinn des für diese Schaffensperiode grundlegenden Werkes herausgearbeitet und unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten seiner Wirkungsgeschichte diskutiert.

### 6.4.1 Intendierte Nachgeschichte

Wenngleich Humboldt seinem Freund Gentz schrieb, dass er „die Französische Konstitution nur als eine Veranlassung brauchte, allgemeine Ideen über alle Staatsreformen überhaupt gelegentlich daran zu entwickeln“ (9. Januar 1792 zit. nach Mattson, 2015, S. 34), so ist dieser Ausgangspunkt als Prämisse im gesamten „Ideen“-Werk evident. Humboldt entwickelte anhand seiner Rezeption des Verlaufs der Französischen Revolution ein Gegenkonzept, um die Ideale der Französischen Revolution in ihrer reinen Form verwirklichen und mögliche Fehlentwicklungen vermeiden zu können. Daraus resultierte ein Reformvorschlag für einen exemplarischen absolutistischen Staat, der in seiner Allgemeinheit auch auf andere europäische Staaten des ausklingenden 18. Jahrhunderts Anwendung finden hätte können. Dass Humboldt diesen Reformvorschlag insbesondere für den preußischen Staat geschrieben hat, ist wahrscheinlich, da Humboldt eigenen Angaben nach unzufrieden mit der damaligen politischen Situation in Preußen war: Die Gegentendenzen zur Aufklärung und das tatsächliche Ausbreiten des Staates auf neue Wirkungsfelder wie die Religion lehnte Humboldt in seinem kurz davor verfassten Werk „Über Religion“ (1789) ab. Weiters entwickelte Humboldt seine Staatsreform ausgehend vom preußischen Staats- und Rechtssystem und wollte die Publikation ursprünglich auf Berlin beschränken. Darüber hinaus ist auch die Konzeption des Werkes „Staatwirksamkeit“ nicht die eines allgemeinen Werkes über eine liberale Staatsidee und weist mit indirekten Bezügen unter Forderung einer Reform auf die aktuelle Situation in Preußen hin.

Humboldt intendierte die absolutistische Regierung Preußens in ihrer Wirkmächtigkeit soweit zu beschränken, dass die von ihr verübten Freiheitsbeschränkungen nach und nach zurückgenommen werden würden, um eine produktive und freie Selbsttätigkeit und Selbstverwaltung der Nation zu erreichen. Vor dem historischen Hintergrund der französischen Revolution und einem möglichen Ausbreiten dieser auf preußischen Boden, dachte Humboldt die Forderungen der

Revolution nach „Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit“ als Reformziele umzusetzen und gleichzeitig eine Eskalation der Gewalt und Brutalität wie in Frankreich zu verhindern. Um diese unvorhersehbaren Konsequenzen auszuschließen, plädierte Humboldt gegen eine sofortige und radikale Reform des Staates und erörterte einen Umsetzungsplan, der in der Lage sei, die Idee in die Wirklichkeit zu überführen ohne die gegenwärtige Gestalt der Dinge anzutasten: Die reine Theorie müsse demnach in einzelne Grundsätze zerlegt werden, die Schritt für Schritt in die Wirklichkeit umgesetzt werden, wenn der natürliche Lauf der Dinge nach ihnen verlangt. (Humboldt, 1792 zit. nach Flitner & Giel, 1996, S. 164)

Eine sofortige Befreiung der Menschen aus allen staatlichen Zwängen, wie bei der Französischen Revolution, konnte Humboldts Analyse nach deswegen nicht gelingen, weil die Menschen sich an diese Unterdrückung bereits gewöhnt hätten und gelernt hätten, damit zu leben und umzugehen. Durch diesen Prozess hätte sich eine bestimmte Ansicht in den Köpfen der Menschen verwurzelt, welche eine einmalige und allumfassende Aufhebung der Freiheitsbeschränkungen dadurch verhindere, dass bei sofortigen Wegfall aller Zwänge, die Menschen mit der neuen Situation überfordert wären. Das bedeutet, dass ein Mehr an Freiheit immer mit einem entsprechend höheren Grad an Kultur und Bildung einherzugehen hat. Die Bevölkerung müsse erst durch Bildung befähigt werden mit dieser neugewonnenen Freiheit umgehen zu können und, davon angetrieben, sich neue und noch größere Freiheit zu wünschen. Der Staatsmann, so Humboldt, müsse hierbei genau darauf achten, jedem Schritt der reinen Theorie streng zu folgen und alle Freiheitsbeschränkungen erst dann aufzuheben, sobald die Menschen diese durch „untrügliche Kennzeichen“ als „einengende Fesseln“ ansehen, somit reif für diese neue Freiheit sind und diese Reife zur Freiheit sei durch den Staat mit allen Mitteln zu fördern (Humboldt, 1792 zit. nach Flitner & Giel, 1996, S. 164). Humboldt betonte hierbei, dass dieser letzte Punkt sowohl das Wichtigste als auch das Einfachste darstelle: Durch Freiheit würde die Reife zur Freiheit befördert und ein Mangel an Reife könnte nur aus fehlenden intellektuellen und moralischen Kräften entstehen. Diesem Mangel müsse der Staat durch Erhöhung und Übung dieser Kräfte bis zur Selbsttätigkeit entgegenarbeiten. (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S. 163-165)

Ein wesentliches Problem sah Humboldt in dem Erkennen der Kennzeichen des Erwachens der Freiheit in der Bevölkerung. Der Zeitpunkt sei dann gekommen, wenn der theoretische Grundsatz im Zuge der Realisierung unverändert bliebe und die intendierten Folgen hervorbringen würde. Falls der Vergleich zwischen theoretischem Grundsatz und tatsächlicher Situation negativ ausfiele, könnte dies

nach Humboldts Auffassung daran liegen, dass entweder die Menschen oder die Situation noch nicht für diese Freiheit empfänglich seien. Dennoch betonte Humboldt, müsse der Staat stets danach streben seinen tatsächlichen Zustand an die Theorie höchstmöglich anzunähern, soweit nicht gegenwärtige Gründe „wahrer Notwendigkeit“ ihn daran hindern. (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., 1996, S. 165-166)

Das von Humboldt angedachte Mittel zur Realisierung einer Reform in Preußen war somit die fortschreitende Bildung der Bevölkerung und die stufenweise Gewährung immer größerer Freiheiten bei gleichzeitiger schrittweiser Zurücknahme des Einflusses des Staates. Die Nation sollte sich nach und nach in gesellschaftlichen Vereinen zusammenschließen und lernen sich selbst zu verwalten und das Individuum in seinem natürlichen Streben nach Selbstvervollkommnung und Bildung freigesetzt werden. Die Ereignisse der Französischen Revolution führten jedoch in Preußen zu einem Gesinnungswandel, der zur Ablehnung dieser Ideen der graduellen Zurücknahme des Staatseinflusses führten. Als Reaktion darauf wollte Humboldt sich als rein theoretischer Philosoph verstanden wissen und erklärte sein Werk „Staatswirksamkeit“ zum reinen Idealbild eines liberalen Staates (Brief an Brinkman, 8. Februar 1793 zit. nach Mattson, 2015, S. 140).

#### 6.4.2 Allgemeine Wirkungsgeschichte

Humboldt hatte durch seinen Entschluss des zeitlich unbegrenzten Aufschubes der Publikation von „Staatswirksamkeit“ eine unmittelbare Wirkungsgeschichte des Werkes verhindert. Der Entschluss gründete auf der zunehmenden Radikalisierung der Französischen Revolution, der Zensur seines Werkes und dem sich dadurch stetig verkleinernden Adressatenkreis. Diese Entwicklung ließ Humboldt letztendlich keine andere Wahl als die Publikation zu verschieben, bis sich die politische Lage in Frankreich und Europa entspannt hätte. Ausgelöst durch die Hinrichtung Ludwig XVI verlor Humboldt zunehmend den Glauben an die Umsetzung seiner liberalen Staatsideen und wandte sich 1793 politisch konservativeren und pragmatischeren Ansichten zu, wie der Burke-Übersetzung von Gentz.

So blieb die Wirkung des Werkes „Staatswirksamkeit“ auf die Rezeption Carl Theodor von Dalbergs und die Veröffentlichung einzelner Teilstücke in der Berlinischen Monatsschrift und Schillers Zeitschrift „Neue Thalia“ beschränkt. Dalberg stimmte in einigen Punkten zwar mit Humboldt überein, jedoch war dieser weiterhin von der Notwendigkeit eines Wohlfahrtsstaats überzeugt und veröffentlichte 1794 eine diesbezügliche Antwort auf Humboldts Werk: „Von den wahren

Grenzen der Wirksamkeit des Staates in Beziehung zu seinen Mitgliedern“ (Scuria, 1970, S. 109). Die Resonanz der Teilveröffentlichungen dürfte gering ausgefallen sein, da in Humboldts Briefen nur von einer einzigen negativen Rezension in der Nürnberger Zeitung die Rede ist (Brief an Brinkman, 22. Oktober 1793 zit. nach Mattson, 2015, S. 179).

Von einer weiteren Perspektive aus kann man Gentz' Argumentationsgrundlage seiner antifranzösische Burke-Übersetzung als indirekte Wirkung von Humboldts „grünen Buch“ verstehen: Der darin enthaltene Kritikpunkt, dass idealistische, philosophische Schriftsteller dazu beitrugen die französische Bevölkerung aufgrund der dadurch geweckten unrealistischen Wunschvorstellungen von absoluter Freiheit und absoluter Gleichheit gegen den Staat anzustacheln und diese Ideale mit immer radikaleren Methoden umzusetzen, kann auch Gentz' Rezeption der politischen Diskussion mit Humboldt in der Frühphase von „Staatwirksamkeit“ zugeschrieben werden. Ebenfalls sind Gentz' Ansichten einer Ablehnung eines staatlichen Erziehungs- und Bildungssystems mit Humboldts Forderungen ident, wenn auch Gentz diese argumentativ anders begründet.

Zur Gänze veröffentlicht wurde das „Ideen“-Werk erst posthum im Jahre 1851 vom Verlagshändler Eduard Trewendt in Breslau, der das Werk Humboldts Sohn Hermann aus dem Nachlass abkaufte. Bereits 1841, sieben Jahre nach dem Tode Wilhelm von Humboldts, war die erste Gesamtausgabe seiner Werke beim Verlagshaus Reimersche Buchhandlung erschienen. Das Werk „Staatwirksamkeit“ jedoch war ausgespart geblieben, da Hermann von Humboldt mit dem Honorar des Berliner Verlegers unzufrieden war. Es wurde erst 1852 im Zuge der Gesamtausgabe im letzten Band der Reimerschen Ausgabe abgedruckt und erweiterte dadurch das Gesamtbild von Wilhelm von Humboldt, vom staatlichen Bildungsreformer hin zum liberalen Staatstheoretiker. Diese Veröffentlichung zielte auf die Bewegung der Deutschen Revolution von 1848/49 ab, deren liberale und demokratische Forderungen mit denen in Humboldts 56 Jahre zuvor geschriebenen Werk kompatibel schienen, und ebenso das Ziel verfolgten, die in der Zwischenzeit wieder erstarkte unterdrückende Staatsmacht einzudämmen. Auf diese Weise wurde Humboldt zum vielzitierten Klassiker liberalen Staatsdenkens und „Staatwirksamkeit“ zum Inbegriff von Staatskritik und Selbstverwaltungslehre. (Flitner & Giel, 1981, S. 299, 705)

Das Werk wurde zum letzten Mal im Zuge einer historisch-kritischen Akademie-Ausgabe der Gesammelten Schriften unter Albert Leitzmann in Berlin von 1903 bis 1936 als eine Edition des Humboldt'schen Manuskriptes aufbereitet. 1939 veröffentlichte Leitzmann „Wilhelm von Humboldts Briefe an Karl Gustav von

Brinkmann“. In diesen Briefen wird das Werk „Staatswirksamkeit“ zwar zitiert, es fehlen jedoch die auf liberale Inhalte hinweisenden inhaltlichen Stellen, die offensichtlich einer politischen Zensur zum Opfer gefallen waren (vgl. Leitzmann 1939). Seit Ende des Zweiten Weltkrieges gilt das Original-Manuskript als verschollen. (Haerdter, 1978, S. 211)

Ausgelöst durch den Zweiten Weltkrieg erhielt „Staatswirksamkeit“ aufgrund der immanenten Behandlung des Verhältnisses zwischen Individuum und Staat erneute Aktualität. Die Vernichtung der Freiheit des Menschen durch den totalitären Staat führt Haerdter auf das von Rousseau aufgeworfene und von Humboldt aufgegriffene Fundament des Antagonismus zwischen Mensch und Bürger zurück. Haerdter verortet im nationalsozialistischen Staat das erneute Aufkommen des Phänomens, dass der Mensch dem Untertan geopfert werde. Das Erziehungssystem des totalitären Staates habe einen mechanischen Menschen herangezüchtet, der jeder Humanität entbehrte. Wenn der Mensch von Kind an schon zum reinen Bürger gebildet werde, wie dies im nationalsozialistischen Deutschland geschehen war, wird das Individuum letztendlich an die unmenschlichen Zwecke des Staates angepasst (Haerdter, 1978, S. 212-216, 221-220).

Eine Wirkung von „Staatswirksamkeit“ im Bereich der Staatsrechtstheorie beleuchten Flitner und Giel 1981, die darauf hinweisen, dass das Werk neben der oft beleuchteten philosophisch-politischen Urkunde des deutschen Liberalismus auch eine oft vergessene staatsrechtliche Dimension besitzt, die nicht ausreichend zur Geltung komme. Humboldt ging in seinem Werk der Funktion der Gesetzgebung nach. Die Theorie der Gesetzgebung bereichert das Werk um die Frage, inwieweit eine gesetzliche Normierung des gesellschaftlichen Lebens, im Hinblick auf die Gewährung eines freien Austausches zwischen den Gliedern der Gesellschaft, notwendig sei. Nach Humboldt muss die Funktion der Gesetze daran gemessen werden, inwiefern sie dazu in der Lage sind die freie Handlungsfähigkeit der Individuen zu wahren. (Flitner & Giel, 1981, S. 287-289)

Als weiteren Aspekt der Wirkungsgeschichte kann der Einfluss von Humboldts „Staatswirksamkeit“ auf die Ideen Rudolf Steiners angesehen werden. Dieser entwickelte aus Humboldts Ideen eine Dreigliederung des sozialen Organismus, beinhaltend das geistige, wirtschaftliche und staatliche Leben, eine Sozialidee, die bei Humboldt noch nicht in dieser Klarheit und Eindeutigkeit zu finden war. Humboldt selbst hatte den Zusammenhang der drei Ideale der Französischen Revolution mit diesen drei Gebieten des sozialen Organismus nur angedeutet. Rudolf

Steiner vertiefte und erweiterte diesen Konnex in seiner 1919 erschienen Schrift „Die Kernpunkte der sozialen Frage“. (Spitta, 1962, S. 173, 177)

### 6.4.3 Bildungswissenschaftliche Wirkungsgeschichte

Dietrich Benner skizziert eine Wirkungsgeschichte von „Staatwirksamkeit“ als Kritik an staatspädagogischen Konzepten und erziehungsstaatlichen Optionen. Nach Benners Nachforschungen veröffentlichte Ernst Christian Trapp 1792 im selben Jahr, in dem Humboldts Kritik öffentlicher Staatserziehung in der Berlinischen Monatsschrift erschien, eine Abhandlung „Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche“, in welcher dieser seine zuvor im Sinne der Aufklärung gutgeheißene staatliche Intervention im Erziehungswesen widerrief und sich zum Teil der gleichen Argumentation bediente wie Humboldt. Eine weitere Auswirkung des Werkes „Staatwirksamkeit“ sieht Benner in Herbarts 1811 veröffentlichter Abhandlung „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ und in Schleiermachers 1814 publizierten Ausführungen „Über den Beruf des Staates zur Erziehung“. Benner geht davon aus, dass in der Erziehungswissenschaft des 19. und 20. Jahrhunderts diese Schriften und Humboldts „Staatwirksamkeit“ in Vergessenheit gerieten. Erst im Kontext der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde Humboldt durch Eduard Spranger Anfang des 20. Jahrhunderts wiederentdeckt. Seine verkürzte harmonistische Interpretation von Humboldts frühen Werken floss in die Bildungsreform der 1960er Jahre ein. In den 1980er Jahren, ausgelöst durch Abstimmungsprobleme zwischen Ökonomie, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion, wurde Humboldts Unterscheidung von staatlicher und öffentlicher Erziehung wieder bildungswissenschaftlich relevant. Benner sieht die allgemeine, für die Pädagogik bedeutende Wirkung von „Staatwirksamkeit“ in den grundlegenden Aussagen Humboldts zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, Staat und Gesellschaft und in den theoretischen und faktischen Grenzen staatlicher Wirksamkeit. Dadurch wird sein Werk ein sowohl für die Erziehungs- und Bildungstheorie als auch für die pädagogische Anthropologie und die Schul- und Bildungsreform bedeutsame Abhandlung. Nach Benner leitete sie eine Neubestimmung des Verhältnisses von Pädagogik und Politik ein, in der zwischen Staatserziehung und öffentlicher Bildung streng unterschieden werden und das Verhältnis der Mündigen zu den Unmündigen neu überdacht werden müsse. (Benner, 2010, S. 202-204)

Nach Koller ist Humboldts Werk für die Bildungswissenschaft aufgrund der systematischen impliziten Abgrenzung zwischen den Begriffen Bildung und Erziehung von Bedeutung. So wird Erziehung als intentionales Handeln des Erziehers

verstanden und Bildung als selbsttätiger Selbstvervollkommnungsprozess des Individuums. Humboldts in diesem Werk dargelegter Bildungsbegriff kann somit als eine Reaktion auf den Erziehungsbegriff der Aufklärung verstanden werden. Koller erläutert in seinem Werk „Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft“, dass der Humboldt'sche Bildungsbegriff in seiner prägnantesten Fassung in „Staatwirksamkeit“ zu finden ist. Aufgrund Humboldts anthropologischer Ausgangsposition sieht Koller die Bestimmung des Menschen in dessen Selbstbildung. Die staatstheoretische Abhandlung beschreibt wie der Staat beschaffen sein müsse, um dieses Ziel am besten zu erreichen, da dieses Bildungsideal nicht rein individuell verwirklichtbar sei, sondern nur als gesamtgesellschaftlicher Prozess. Dadurch wird die individuelle Selbstbildung in den Bereich der Staatstheorie gehoben, da der Staat für die Freiheit als erste und unerlässliche Bedingung der Bildung des Einzelnen sorgen muss. (Koller, 2008, S. 70-79)

Klaus Prange hebt hervor, dass erst durch die Wiederentdeckung Humboldts Werke „Über die Bildung des Menschen“ und „Staatwirksamkeit“ durch Eduard Spranger Humboldts Bedeutung für die Pädagogik erkannt wurde, während dieser davor vor allem durch seine Tätigkeit als preußischer Minister sowie als Sprachforscher und Philologe bekannt war. Erst diese Wiederentdeckung öffnete den Blick auf das Verhältnis von Politik und Pädagogik. Humboldts pädagogisches Programm ist ein fundamentaler Bestandteil dieser politikwissenschaftlichen Abhandlung. Als weiterer Impuls von „Staatwirksamkeit“ für die Pädagogik erscheint die Differenzierung zwischen einem Lernen, das sich auf die Aufgaben und Erfordernisse der Gegenwart richtet, und einem existenziellen Lernen. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld der Pädagogik zwischen den Selbstvervollkommnungswünschen des Einzelnen und den Ansprüchen der institutionalisierten Gesellschaft, und es ist darauf Bedacht zu nehmen, dass es zu keiner Polarisierung zugunsten eines dieser Aspekte kommt. (Prange, 2008, S. 148-150, 157)



---

## 7 Kontextanalyse 2: Schriften ab Anfang des 19. Jahrhunderts

Die innerhalb der ausgewählten zweiten Schaffensperiode behandelten Texte „Der Königsberger- und der Littauische Schulplan“ und „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ wurden unter dem Aspekt der Illustration von Humboldts reformerischer Tätigkeit im Bereich der Schul- und Universitätsorganisation gewählt. Der dritte Text „Generalbericht an den König“ stellt den größten Widerspruch zum „Ideen“-Werk dar und eignet sich somit den Bruch in Humboldts Gesamtwerk zu verdeutlichen.

### 7.1 Inhaltliche Zusammenfassungen

Zur besseren Übersicht über die wesentlichen Inhalte der drei behandelten Texte sollen an dieser Stelle textimmanente Zusammenfassungen dieser eingeschoben werden. Diese dienen in weiterer Folge als Basis für die historische Kontextanalyse.

#### 7.1.1 „Der Königsberger- und der Littauische Schulplan“ (1809)

Humboldt eröffnet seinen Plan für die Neuorganisation des Königsberger Schulunterrichts mit einem Hinweis, dass diesem der Möllerische und der Hoffmannsche Plan zu Grunde liegt. Sowohl Möller als auch Hoffmann fordern in ihren Vorhaben die Einführung sogenannter Mittelschulen als Übergang von der Elementar- zu den gelehrten Schulen. Humboldt entgegnet hierbei jedoch, dass eine Mittelschule die notwendige Einheit des Unterrichts stört und darüber hinaus die ohnehin angedachten weiterführenden Bürgerklassen der Elementarschulen überflüssig machen würde. Nach Humboldts philosophischer Auffassung kann es nur drei aufeinanderfolgende Stadien des Unterrichts geben: den Elementarunterricht, darauf aufbauend den eigentlichen Schulunterricht und nach abgeschlossener Reifeprüfung den Universitätsunterricht. Diese drei Unterrichtsphasen müssen in der Wahl der Lehrgegenstände, in der Methode und der Behandlung der Schüler in einem „so ununterbrochenen Zusammenhange stehen [...], dass Klasse auf Klasse und halbes Jahr auf halbes Jahr berechnet sey“ (Humboldt, 1809 zit. nach Flitner & Giel, 1964, S. 168). (ebd., S. 166-168)

Der Elementarunterricht fokussiert sich auf die Weckung und Förderung der Fähigkeit der Schüler Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixieren und Fixiertes zu entziffern. Diese kulturellen Grundfertigkeiten sollen an konkreten geographischen, geschichtlichen und naturhistorischen Inhalten geübt werden und haben den Zweck, einerseits die „selbsttätigen Kräfte durch mannigfaltigere Anwendung“ zu trainieren und andererseits eine Basis an Kenntnissen bereitzustellen (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 169). Erst durch den Elementarunterricht wird es dem Schüler ermöglicht richtig zu lernen und einem Lehrer zu folgen. Der darauffolgende eigentliche Schulunterricht soll den Schüler in die Lage versetzen, einerseits konkrete Inhalte der Linguistik, Geschichte und Mathematik zu sammeln, zu vergleichen, zu ordnen und zu prüfen und andererseits das Lernen selbst zu erlernen. Der Lehrer hat darauf zu achten, dass sich die Schüler all diesen drei Fachgebieten zu gleichem Anteil widmen, um eine nach Humboldt schädliche Einseitigkeit des Schülers zu verhindern. Mit Ende des Schulunterrichts ist der Schüler reif genug um weitergehend selbstständig lernen zu können und benötigt keine Anleitung eines Lehrers mehr. Der Universitätsunterricht ist darauf ausgerichtet den Studierenden durch die Übung ihrer schaffenden Kräfte die Einheit der Wissenschaft begreiflich zu machen. Entgegen dem Schulunterricht leitet der Universitätslehrer den Studenten nur mit dem Ziel an, diesen selbstständig werden zu lassen. Die Einsicht in die Wissenschaft sowie der Besuch von Vorlesungen selbst sind bei Humboldt dem Zweck untergeordnet, dass sich der Student einige Jahre vor Eintritt in das Leben allein dem wissenschaftlichen Nachdenken unter Gleichgesinnten an einem gemeinsamen Ort widmet. Dieser Reifeprozess des Studenten benötigt als Grundbedingung Freiheit und ein gewisses Maß an Einsamkeit. (ebd., S. 169-171)

Aus diesen oben genannten drei Stadien des Unterrichts in ihrer Verzahnung schlussfolgert Humboldt, dass es auch nur drei Arten von Bildungsanstalten geben dürfe, die Elementarschule, die gelehrte Schule und die Universität. Die Einführung einer Mittelschule würde diese Einheit stören, da die berufliche Zukunft des Kindes unbestimmt ist und eine Zweiteilung in Gymnasium und Mittelschule zu „Verbildungen“ führen könnte (Humboldt 1809 zit. nach ebd., S. 171). Darum müssen die berufsbezogenen Fächer erst nach dem Abschluss der Allgemeinbildung in speziellen Schulen erlernt werden und dürfen nicht in den Schulunterricht integriert werden. Statt eigener Real- bzw. Mittelschulen möchte Humboldt sicherstellen, dass in jeder größeren Stadt gute Elementarschulen vorhanden sind, die ein geeignetes Fundament für spätere praktische Anwendungen lehren, ohne die Menschenbildung zu gefährden. Die gelehrten Schulen möchte Humboldt in

die Richtung der historischen und mathematischen Fächer verstärken, um ein Gleichgewicht zwischen dem traditionellen philologischen und einem realkundlichen Unterricht herzustellen. Hierbei dürfen die Schüler wählen, ob sie entweder den sprachlichen oder den mathematischen Zweig wählen möchten, jedoch ohne den anderen Zweig völlig vernachlässigen zu dürfen. Die toten Sprachen Altgriechisch und Latein sollen in der gelehrten Schule unterrichtet werden, da diese aufgrund ihrer Fremdheit und Abgeschlossenheit besonders geeignet sind das Allgemeine der Sprache zur Geltung zu bringen. In der untersten Klasse der gelehrten Schule müssen alle Schüler, zur Verinnerlichung der allgemeinen Fundamente von Sprache, Altgriechisch und Latein lernen, danach kann der Schüler selbst entscheiden, welche der beiden er weiter fortführen möchte. (ebd., S. 171-176)

Zur Finanzierung des Schulsystems schreibt Humboldt, dass diese durch Einführung eines Schulgeldes realisiert werden soll, das jedoch berücksichtigt, dass auch der ärmste Bürger seine Kinder in unentgeltliche Elementarschulen schicken kann. Die sozial besser Gestellten können ihre Kinder in teurere Elementarschulen schicken und je nach den finanziellen Möglichkeiten einen vollständigeren Bildungsweg einschlagen als Kinder aus ärmeren Schichten. Humboldt tritt auch für eine soziale und finanzielle Besserstellung der Lehrer ein und bindet die Einkünfte einer Elementarschule zusätzlich an die „allgemeinste Bürgerabgabe“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 180). Der Staat soll lediglich für die höheren Schulen, wie das Collegium Fridericianum und die „reformierte Schule“, die finanzielle Obsorge tragen (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 183). (ebd., S. 175-183)

Humboldt (1809 zit. nach ebd., S. 185) spricht sich ebenfalls für ein allgemeines Schulreglement aus und verweist: „Es ist natürlich hier nur von einem [Schulplan] für Königsberg, aber für alle Schulen die Rede“. Jeder Schultyp, der nicht der Dreigliederung entspricht, wie die sogenannten „Winkelschulen“, sollen demnach in ganz Preußen aufgelöst werden, und jeder Lehrer muss einer Prüfung der geistlichen und schulischen Deputation unterzogen werden. Das Littauische Stadtschulwesen, welches ebenfalls in dieser Schrift abgehandelt wird, deckt sich somit in den grundlegenden Bereichen mit dem Königsberger Schulplan. Aufgrund eines Mangels an gelehrten Schulen wird die Bürgerschule als eigene abgegrenzte Art von Schule definiert, die in den mathematischen Fächern und historischen Inhalten mehr vermitteln kann als die Elementarschule es könne. Dennoch müsse auch bei dieser Art der Bürgerschule auf die sprachlichen Fächer verzichtet werden, um nicht in ein grundsätzliches Überschneidungsverhältnis mit den gelehrten Schulen zu gelangen. (ebd., S. 185f)

Um auszuschließen, dass diese gesonderte Bürgerschule zukünftig den Platz der Mittelschule einnehme und somit berufsspezifische Inhalte vermittele, stellt Humboldt (1809 zit. nach ebd., S. 188) den Grundsatz auf, dass die allgemeine und die spezielle Bildung stets durch verschiedene Schwerpunktsetzungen geleitet werden: Die allgemeine Bildung ist diejenige „deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation, oder Staat für diese annimmt“ und die spezielle Bildung umfasst all das Wissen „was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt“. Hierbei geht Humboldt (1809 zit. nach ebd.) weiter ins Detail als bisher, wenn er im Folgenden schreibt, dass die allgemeine Bildung des Menschen hierbei bedeutet, dass „die Kräfte, d. h. der Mensch selbst, gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle [Bildung] soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten“. Insgesamt ist der Hauptzweck der Bildung „so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurückwirkende Fertigkeiten übrigbleibe“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd.).

Der Übergang von der Bürgerschule in die gelehrte Schule darf nur nach Bestehen einer kommissionellen Prüfung erfolgen. Ein zukünftiger Lektionsplan soll möglichst genau bestimmen, was die Reife in jeder Klasse und in jeder Disziplin auszeichnen soll. Ist ein Schüler diesen Anforderungen nicht gewachsen, so darf er unter nochmaliger Prüfung auch zurückgewiesen werden. Die Bürgerschule dürfe niemals einen Schüler vorzeitig entlassen, außer nach vorhergehender Prüfung. Die gelehrte Schule dürfe erst am Ende des Semesters und nach vorheriger Prüfung den jungen Menschen entlassen und muss ihm eine Erklärung über seine Fortschritte mitgeben. Ein Maturazeugnis, um zur Universität zugelassen zu werden, darf nie vor dem vollendeten 18. Lebensjahr verliehen werden. (ebd., S. 186f)

In diesem Zusammenhang stellt Humboldt klar, dass ein Schüler vom Staat je nach seiner individuellen Kraft und seinen Mitteln höchstmöglich gebildet werden muss und es darauf geachtet werden muss, dass ein Schüler keinen Bildungsweg einschlägt, der ihm unnützlich wäre, wenn er ihn nicht weiterführe. Um das zu gewährleisten muss der Unterricht den Bedürfnissen des Lebens entsagen und sich auf die Bildung des Menschen und die Wissenschaft fokussieren. Insgesamt muss sich das preußische Bildungssystem dadurch dem übergeordneten Ziel verpflichten

„die tiefste und reinste Ansicht der Wissenschaft an sich hervorzubringen, indem man die ganze Nation möglichst, mit Beibehaltung aller individuellen Verschiedenheiten, auf den Weg bringt, der weiter verfolgt, zu ihr führt, und zu dem Punkte, wo sie und ihre Resultate nach Verschiedenheit der Talente

und Lagen, verschieden geahndet, begriffen, angeschaut und geübt werden können, und also den Einzelnen durch die Begeisterung, die durch reine Gesamtstimmung geweckt wird, zur Hilfe kommt“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 192).

### 7.1.2 „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ (1809)

Humboldt drückt gleich zu Beginn dieses Schriftstücks aus, dass den höheren wissenschaftlichen Anstalten, die den Gipfelpunkt der moralischen Kultur der Nation markieren, eine in sich verschränkte Doppelfunktion zu teil wird: In ihnen soll einerseits die Wissenschaft selbst im „tiefsten und weitesten Sinne des Wortes“ bearbeitet werden und andererseits diese gleichzeitig als Stoff für „die geistliche und sittliche Bildung des Individuums dienen“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 255). Darauf aufbauend gliedert Humboldt das Wesen der höheren wissenschaftlichen Anstalten in die innerliche Aufgabe der Verknüpfung der objektiven Wissenschaft mit der subjektiven Bildung und der äußerlichen Aufgabe, den Übergang vom abgeschlossenen fremdgeleiteten Schulunterricht zum selbstgeleiteten und selbstbestimmten Studium zu bewirken. Der Hauptfokus befindet sich hier jedoch ausdrücklich auf der Wissenschaft, die nur dann „richtig ergriffen“ werden kann, wenn der Staat äußere Verzweckungen unterlässt und es dadurch dem Individuum ermöglicht in ein bildendes, reziprokes Verhältnis mit der „reinen Idee der Wissenschaft“ zu treten (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 255). Im Bereich der Wissenschaft muss hierbei ein „dreifaches Streben des Geistes“ gefördert werden: Erstens muss alles aus einem ursprünglichen Grundsatz abgeleitet werden, zweitens einem Ideal zustreben und drittens beides zu einer Idee verbunden werden (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 257).

Neben der Freiheit als vorherrschendes Prinzip der höheren wissenschaftlichen Anstalten stellt Humboldt die Einsamkeit als deren zweiten Grundsatz auf. Diese ist nicht im Sinne eines abgekapselten Einzelgängertums gedacht, sondern als lebendiger, produktiver Prozess, der ebenso dazu dient, die Wissenschaftler anzuregen sich gegenseitig zu motivieren und gegenseitig herauszufordern. Die innere Organisation gründet sich auf dem Prinzip „Wissenschaft als etwas nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“, wobei Humboldt (1809 zit. nach ebd., S. 257) einräumt, dass wohl auch viele in diesen Institutionen tätig sein werden, denen ein universelles Bildungsstreben fremd oder zuwider ist. Das Entscheidende sei hierbei lediglich,

dass einige Wenige dieses Ideal erreichen und mit ihrem Wirken, die gesamte Nation voranbringen. (ebd., S. 255f, 258f).

Die äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten behandelt das Verhältnis dieser Einrichtungen zum Staat, welcher für die Auswahl und die Freiheit der Wissenschaftler zu sorgen hat. Hierbei verweist er noch einmal auf das Gefahrenpotential der Einmischung des Staates und stellt fest, dass auch von den Anstalten selbst die Gefahr ausginge zur Einseitigkeit zu tendieren. Diese Neigung der höheren wissenschaftlichen Institute muss der Staat durch eine geeignete Wahl der Mitarbeiter und speziellen Organisationsgesetzen entgegenwirken. Der Staat muss sich dazu besinnen seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Spezialschulen zu betrachten, und die von Humboldt angedachte Akademie der Wissenschaft nicht zur Stätte technischer oder wissenschaftlicher Auftragsarbeiten zu degradieren. Der Staat darf somit nicht lenkend auf diese einwirken, sondern muss die innere Überzeugung bewahren, dass der mit ihnen angestrebte Zweck sowohl für den Staat selbst als auch für die Wissenschaft besser ohne sein Zutun erreicht werden kann. Weiters muss dieser dafür Sorge tragen die Schulen so zu organisieren, dass sie den wissenschaftlichen Anstalten zuarbeiten und die Schüler bei Austritt aus der Schule reif und fähig sind sich in Freiheit und Selbsttätigkeit zur Wissenschaft zu erheben. (ebd., S. 260f)

Humboldts Organisationsplan der höheren wissenschaftlichen Anstalten sieht deren Zweiteilung in die Universität und die wissenschaftliche Akademie vor. Diese Notwendigkeit einer weiteren wissenschaftlichen Instanz ergibt sich aus seiner Analyse, dass die Universität zu eng mit den unmittelbaren Interessen des Staates und dem praktischen Leben verbunden sei. Die Akademie stellt somit oberhalb der Universität „die höchste und letzte Freistätte der Wissenschaft“ und „die vom Staat am meisten unabhängige Corporation“ dar (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 264). Während die Universität mit der Leitung der Jugend beauftragt ist, stellt die Akademie einen gesellschaftlichen Verein dar, die es jedem Akademiker ermöglicht auch ohne Habilitation Vorlesungen zu halten. Die Wahl der Mitglieder der Akademie bleibt ihr selbst überlassen, ist aber letztlich an die Bestätigung des Königs gebunden. Daraus entsteht nach Humboldts Vorstellung ein produktiver Antagonismus zwischen Universität und Akademie. Diese Gegenüberstellung stellt ein Korrektiv dar, um die vom Staate ernannten Professoren und die von der Akademie gewählten Mitglieder in ein Konkurrenzverhältnis zu setzen, das letztlich dazu dient, mögliche Verirrungen einer der beiden Institute aufzuheben und der Öffentlichkeit bekanntzumachen. (ebd., S. 264f)

### 7.1.3 „Generalbericht an den König“ (1809)

Dieses Schreiben Humboldts an König Friedrich Wilhelm III wurde im Dezember 1809, neun Monate nach seiner Amtsübernahme als Sektionsleiter, verfasst und enthält eine Zusammenfassung seines bisherigen umfassenden Tätigkeitsfeldes:

„Der Wirkungskreis der Section des Cultus und öffentlichen Unterrichts ist von einem ungemein großen Umfang; er umfasst zugleich die sittliche Bildung der Nation, die Erziehung des Volks, den Unterricht, der zu den verschiedenen Gewerben des Landes geschickt macht, die Verfeinerung, welcher die höheren Stände bedürfen, den Anbau der Gelehrsamkeit auf Universitäten und Akademien.“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 210)

Im Anschluss schreibt Humboldt (1809 zit. nach ebd., S. 211) von der eigentlichen Aufgabe der Sektion:

„Die schwierige Aufgabe ist, die Nation geneigt zu machen und bei der Geneigtheit zu erhalten, den Gesetzen zu gehorchen, dem Landesherrn mit unverbrüchlich treuer Liebe anzuhängen, im Privatleben mässig, sittlich, religiös, zu Berufsgeschäften thätig zu sein und endlich sich gern mit Verachtung kleinlicher und frivoler Vergnügungen, ernsthaften Beschäftigungen zu widmen.“

Nun folgert Humboldt (1809 zit. nach ebd.), dass die Nation nur dann zu diesem Ziel gelangt, wenn sie „klare und bestimmte Begriffe über ihre Pflichten hat und diese Begriffe, vorzüglich durch Religiosität, in Gefühl übergegangen sind“. Diese religiöse Empfindung gilt es nun so „tief einzupflanzen, dass sie im Handeln und dem Charakter sichtbar werden“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd.). Humboldt versichert hierbei dem König, dass die Sektion zu allererst um die Sicherheit des Staates bemüht ist (ebd., S. 212f).

Humboldt geht daraufhin ausführlich auf die Tätigkeiten der Sektion im Bereich der Religion ein. So berichtet er von einem Aufenthalt in Königsberg mit dem Ziel einer Verbesserung des Gottesdienstes, um diesen feierlicher zu gestalten, den Geistlichen mehr Ansehen zu erteilen und durch eine an „indirecte Nöthigung grenzende dringende Empfehlung“ die Bevölkerung zur erhöhten Teilnahme zu bewegen (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 213). Hierbei wendet Humboldt jedoch ein, dass dieser Versuch den Gottesdienst durch mehr Feierlichkeit und Inszenierung attraktiver zu gestalten, den durch seine Einfachheit bestechenden, protestantischen Gottesdienst verfremdet und verfälscht, und somit echte Religiosität verhindern würde. Vielmehr schlägt Humboldt zur Verbreitung der religiösen Gesinnung vor, den geistlichen Stand in sich würdiger und gegenüber dem Staat freier und angesehener zu machen. (ebd., S. 213f)

Die Section des öffentlichen Unterrichts beschäftigte sich bisher mit einem allgemeinen Schulplan mit dem Ziel „diejenige Entwicklung der menschlichen Kräfte zu befördern, welche allen Ständen gleich nothwendig ist und an welche die zu jedem einzelnen Beruf nöthigen Fertigkeiten und Kenntnisse leicht angeknüpft werden können“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 217). Die stufenartig aufeinander aufbauenden Schulen sollen so zusammenwirken, dass „jeder Unterthan darin zum sittlichen Menschen und guten Bürger gebildet werden könne“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd.). Entgegen den Schulplänen von Bayern und Österreich, die für jeden Stand eine eigene Schule eingerichtet haben, schlussfolgert Humboldt, dass es gewisse Kenntnisse gibt, die allgemein sein müssen und zur Bildung der Gesinnung und des Charakters beitragen. Diese Annahme untermauert er mit dem Argument, dass auch der Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann seinen Beruf nur gut ausüben kann, wenn er „ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger“ ist (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 218). Der Schulunterricht gibt dem Menschen ohne Hinsicht auf einen besonderen Beruf das, was hierzu nötig ist, sodass die besonderen Fähigkeiten zu einem Beruf nachher leicht erlernt werden können und jederzeit ein Wechsel der Berufswahl möglich ist. Ein Mensch, der jedoch von Anfang an einen besonderen Beruf erlernt, wird einseitig, lernt rein mechanisch und ahmt nur nach, ohne selbst Erweiterungen oder Verbesserungen vornehmen zu können. Dadurch, dass der Mensch an Kraft und Selbstständigkeit verliert, verliert auch der Staat das volle Potential des Bürgers. Des Weiteren macht Humboldt (1809 zit. nach ebd., S. 219) darauf aufmerksam, dass der künftige Beruf des Menschen erst sehr spät bestimmbar sei und möglicherweise das natürliche Talent zu früh erstickt werden könnte oder in die falsche Richtung gelenkt werden würde: „Daher bemüht sich die Section des öffentlichen Unterrichts die Spezial-Schulen für Handwerker, Kaufleute, Künstler usw. überall an den allgemeinen Unterricht anschließen zu lassen und unterlässt es die Berufsbildung mit der allgemeinen zu vermischen“. (ebd., S. 217-219)

Demnach soll in den Städten nur die Elementar- und die gelehrte Schule eingerichtet werden; die Elementarschule soll das lehren, was jeder als Mensch und Bürger unbedingt wissen muss, die gelehrte Schule soll Kenntnisse vermitteln, die für die höchsten Berufe notwendig sind, wobei der Grad der Ausbildung davon abhängt, wieviel Zeit und Leistung der einzelne Schüler erbringt. Da aber nicht alle Schüler sozial gleich sind, noch gleich sein sollen, so wird es teurere Elementarschulen geben, die einen umfangreicheren Unterricht erteilen als andere. Ebenfalls setzt Humboldt den König in Kenntnis, dass es in Städten ohne gelehrte

Schulen eigene Anstalten geben werde, die einen Teil des gelehrten Unterrichts umfassen werden, und es dadurch keine Notwendigkeit für Mittel- und Bürgerschulen geben wird. (ebd.)

Der bisherigen Mangel der gelehrten Schule, die ausschließliche Forcierung der alten Sprachen, soll durch einen verstärkten mathematischen und historischen Unterricht ausgeglichen werden. Der sprachliche Unterricht verfolgt wiederum eine Methode, die zur Schärfung des Verstandes, zur Prüfung des Urteils und zur Gewinnung allgemeiner Ansichten führt und für den Bürger somit das ganze Leben hindurch nützlich ist (ebd., S. 220).

Bei der Finanzierung des Schulsystems verweist Humboldt auf die finanzielle Entlastung des Staates durch den Anteil der städtischen Kommunen. Er erwähnt ebenso, dass der erste Versuch der Umsetzung misslungen sei, und es wohl noch dauern würde, bis die Bürger dazu bereit seien einen finanziellen Beitrag zu leisten. Humboldt ermutigt hierzu den König, die Idee einer Finanzierung durch die Städte nicht fallen zu lassen, sondern weiter zu fokussieren. (ebd.)

Für das ländliche Elementarschulwesen verweist Humboldt auf die Vorzüge der Stiftung eines Normal-Instituts unter Regierungsrat Zeller zur Erprobung und Verbesserung einer Unterrichtsmethode auf der Grundlage von Pestalozzi. Humboldt bejaht hierbei die Einführung der modifizierten Pestalozzischen Methode und hebt besonders ihre moralisierenden Merkmale hervor. So argumentiert Humboldt, es sei vorteilhaft, dass die Erziehung unmittelbar auf religiösen Gefühlen gegründet werde, da dadurch Belohnungen und Bestrafen beinahe überflüssig würden. Durch die gegenseitige Erziehung und Beaufsichtigung der Kinder, sollen diese Ordnung, Strenge und Gerechtigkeit erlernen und der Lehrer entlastet werden. Des Weiteren soll alles Spielerische und „Tändelnde“ neuerer Erziehungsmethoden entfernt und durch ununterbrochenen Ernst ersetzt werden (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 223). Das Kind soll lediglich jene Freiheit genießen, „die unter Beobachtung des allgemeinen Gesetzes möglich ist“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd.). Den großen Vorteil dieser Methode sieht Humboldt darin, dass die wenig einträglichen Landschullehrerstellen direkt mit ehemaligen Schülern besetzt werden könnten, da diese an Entbehrungen gewöhnt sind und auch ihre Einkünfte durch landwirtschaftliche Benützung des schuleigenen Gartens und Ackers selbst vermehren könnten. (ebd., S. 220-225)

Humboldt schreibt weiter, dass der für die Littauische Regierung entworfene Plan das Schulwesen der Provinz ohne große finanzielle Belastung der Staatskassen und der städtischen Gemeinden verbessert (ebd., S. 229). In Königsberg hingegen,

räumt er ein, hofft die Sektion, „wenn nicht einen so vollständigen und ganz durchgreifenden Verbesserungsplan, als sie anfangs im Sinne hatte, doch immer eine höchst bedeutende Reform zu Stande zu bringen“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 230).

Für den Bereich der Universität verweist er darauf, dass sich speziell von der Universität in Berlin und der Verbindung beider Akademien „mit Recht etwas Glänzendes erwarten [lässt]“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd.). Ebenfalls bringt Humboldt zum Ausdruck, dass er sich nach der vollständigen Organisation der Universität Berlin eine Aufhebung des Verbots ausländische Universitäten zu besuchen wünscht, um eine für den Staat nachteilige Abschottung zu vermeiden. Die Akademie der Wissenschaften bedürfe dagegen eine gänzliche Umänderung ihrer Organisation, da die Mitglieder überaltert und nicht mehr auf dem letzten Stand Ihrer Wissenschaft seien. (ebd., S. 234f)

Im Bereich der Zensur beschreibt Humboldt (1809 zit. nach ebd., S. 236) seinen Versuch einen „möglichst hohe[n] Grad an Liberalität mit den Rücksichten zu verbinden, welche vorzüglich die Sicherheit des Staates erfordert“. Dennoch verweist er darauf, dass in letzter Zeit ein benachbarter Staat, die Zensur für wissenschaftliche Werke und Bücher ganz aufgehoben habe und auf Zeitungen und periodische Schriften eingeschränkt habe. Humboldt (1809 zit. nach ebd.) wagt es erst zu diesem Zeitpunkt den Vorschlag zur Liberalisierung der Zensur dem König nahezubringen, da er „in jeder Rücksicht ruhige Zeiten abwarten [wollte]“ und sich eine „huldreiche Aufnahme“ beim Volk verspricht.

Humboldt schließt seinen Bericht mit dem Verweis, dass die Sektion nun völlig organisiert sei, aber der Verordnung vom 24. November 1808 folgend, der Staatsrat als übergeordnete Instanz fehlen würde. Dieser Umstand würde zu einer ungünstigen Lage für die Sektion des Kultus und öffentlichen Unterrichts und für alle anderen oberen Verwaltungsbehörden führen. Humboldt legitimiert die Einführung eines Staatsrats damit, dass die Vorschläge der Sektion gegenwärtig durch das Ministerium an die Kabinettsvorträge des Königs herangetragen werden und dadurch Missinterpretationen und Missverständnisse möglich seien. Als weiteren Nachteil sieht er, dass seine Sektion keinen Informationsaustausch mit anderen Behörden hätte, und die Freiheit, die die Sektion derzeit genieße, um eine zweckmäßige Administration zu gewährleisten, nur auf persönlichen Verhältnissen beruhe und für die Zukunft nicht gesichert scheint. Humboldt kündigt an die Beschlüsse des Königs diesbezüglich abwarten zu wollen, bevor er seine eigenen Ideen dazu erörtern möchte. (ebd., S. 236-238)

## **7.2 Differenz von objektiver Vorgeschichte und selbst konstituierter Vergangenheit**

An dieser Stelle gäbe es zwei Möglichkeiten eine historische Kontextualisierung durchzuführen: erstens die individuelle Kontextualisierung jedes einzelnen Textes oder zweitens eine gemeinsame Behandlung dieser für diese Schaffensperiode repräsentativen Werke. Da die behandelten drei Texte sehr zeitnah verfasst wurden und somit eine überschneidende historische Vorgeschichte aufweisen, scheint es angebracht die gemeinsame historische Basis dieser Schriften darzustellen und darauf aufbauend für jedes Werk die individuelle Vorgeschichte mit der selbst konstituierten Vergangenheit zu kontrastieren.

### **7.2.1 Gemeinsame historische Grundlagen der drei Texte**

In diesem Unterkapitel wird auf die historischen Eckpfeiler des beginnenden 19. Jahrhunderts in Preußen eingegangen, die als Auslöser der Reformen unter Freiherr vom Stein wirkten, welche ihrerseits den politischen und gesellschaftlichen Hintergrund formten vor dem Wilhelm von Humboldt die drei behandelten Texte, im Zuge seiner Bildungsreform, verfasste.

#### **7.2.1.1 Napoleons Expansionspolitik des frühen 19. Jahrhunderts als Initialpunkt der preußischen Reformen**

Die preußischen Reformen, die in den Jahren 1806/07 mit großem Krafteinsatz unter Freiherr vom Stein begonnen wurden und von Hardenberg ab 1810 weitergeführt wurden, sind nach Nipperdey eine direkte und notgedrungene Reaktion auf Napoleons kriegerische Expansionspolitik im Zuge der seit 1792 andauernden französischen Koalitionskriege. Die sogenannte zweite Koalition, darunter die zentralen europäischen und deutschen Mächte Großbritannien, Österreich und Russland, die sich gegen Napoleons Hegemonialmacht des Krieges, der Eroberung, der Ausbeutung und der Unterdrückung französisch besetzter Staaten, militärisch erhoben hatten, erlitten bis 1802 vernichtende Niederlagen, die den zweiten Koalitionskrieg zu Gunsten Frankreichs und Napoleons beendeten. Die von französischer Seite diktierten Friedensverträge veränderten die territoriale Aufteilung Europas ebenso maßgeblich wie einschneidend, besonders für die deutschen Gebiete. (Nipperdey, 1983, S. 11)

1803 befand sich England wieder im Krieg mit Napoleon. Diese Auseinandersetzung endete in einem Wirtschaftskrieg Frankreichs mit England. Als Napoleon sich 1804 zum Kaiser der Franzosen krönte und weiterhin expansive

Militärpolitik in Holland, der Schweiz und Italien betrieb, schlossen sich England, Russland und 1805 auch Österreich als dritte Koalition zusammen, um das europäische Gleichgewicht wiederherzustellen. Da Österreich trotz Napoleons Aufforderung nicht bereit war seine kriegerischen Handlungen gegen Frankreich an der Seite Englands einzustellen und zeitgleich bei Trafalgar die mit der spanischen Armada verbündete französische Flotte durch die Engländer unter Nelson vernichtet wurde, musste Napoleon zum Kontinentalkrieg übergehen. Er überrannte Österreich noch vor Eintreffen der russischen Truppen, um am 13. November 1805 triumphal in Wien einzuziehen. Der Sieg Frankreichs in der „Drei-Kaiser-Schlacht“ bei Austerlitz zwang die russischen Verbände zum Rückzug und Österreich musste sich in Preßburg den Frieden diktieren lassen. (ebd.)

Preußen, seit Ende des ersten Koalitionskrieges 1795 neutral, hatte unter der territorialen Neuordnung Europas durch Napoleon, als Konsequenz des zweiten und dritten Koalitionskrieges, Gebiete als Kompensationsleistung hinzugewonnen, jedoch an Macht und Handlungsfähigkeit entscheidend verloren. So wurde Preußen entgegen seiner eigenen politischen und ökonomischen Interessen genötigt, sich Frankreich im Krieg gegen England anzuschließen. England erklärte Preußen daraufhin den Krieg und blockierte dessen Wirtschaft. Als nun im August 1806 die Befürchtung Preußens Realität zu werden schien, dass Napoleon ohne Absprache oder Rücksicht auf Preußen Hannover erneut dem Englischen Empire anbot, bewirkte dies unter dem Erstarken der antifranzösischen patriotischen Opposition, letztendlich die Mobilisierung der preußischen Armee. Napoleons Forderung nach einer Demobilisierung Preußens führte zur Gegenforderung eines Rückzugs französischer Truppen aus Süddeutschland und zur Bildung eines norddeutschen Bundes, um Preußens verzweifelte Lage zu beenden. Dieser Akt einer Flucht nach vorne wurde jedoch taktisch ungünstig, ohne eine konkrete schützende Koalitionsabsprache mit Russland gefällt, worauf Napoleon am 9. Oktober Preußen den Krieg erklärte. Den aufmarschierenden, preußischen Armeen mangelte es zu dieser Zeit an moderner Ausrüstung, ausreichender Vorbereitung, einer beweglichen Kriegsführung, jungen, initiativen und fähigen Generälen und dem notwendigen Kampfgeist, um der modernen französischen Volksarmee etwas entgegenzusetzen. So wurde diese am 14. Oktober bei Jena und Auerstedt von Napoleon vernichtend geschlagen und dadurch die restlichen Armeeverbände bis auf wenige Ausnahmen demoralisiert. Wäre diese militärische Niederlage vermutlich demütigend genug für das Selbstverständnis des preußischen Staates gewesen, wären die Folgeerscheinungen umso bestürzender: Ganze Armeeteile ergaben sich kampfflos den Franzosen und befestigte Anlagen kapitulierten ohne einen Versuch

der Invasion etwas entgegenzusetzen. Auch auf der zivilen Ebene sah die Lage nicht anders aus: Die Mehrheit der Führungsschicht verließ ihre Position, flüchtete oder kooperierte mit den einfallenden französischen Truppen, wodurch der Staat in sich zusammenbrach. Es schien, als ob diese resignierende Reaktion der Bevölkerung des preußischen Staates darin gründete, dass sie aufgrund des Absolutismus an ihre passive teilnahmslose Rolle im Staat gewöhnt wurden, dadurch sich nicht mit diesem identifizierten und somit auch nicht bereit waren für diesen Widerstand zu leisten. (ebd., S. 15)

Humboldt und seine Familie hielt sich zu dieser Zeit in Rom auf, da Humboldt 1802 nach mehrjährigen großen Reisen nach Wien, Paris und Madrid, die unter dem Zeichen der universalen Selbstbildung standen, eine Stelle als preußischer Gesandter am päpstlichen Stuhl angenommen hatte. Dieser Sinneswandel stammte einerseits davon, dass ausgehend von seinen Reisen die Analyse der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der verschiedenen europäischen Nationalcharaktere und ihrer Sprachen, Humboldt auch seiner preußischen Identität nähergekommen war. Andererseits kam Humboldt seine Muße zur Selbstbildung zunehmend als Untätigkeit vor und auch materielle Gründe dürften eine Rolle gespielt haben. In Italien verlebte Humboldt die goldene Zeit seines Lebens, da er neben seiner Amtstätigkeit genug Zeit fand sich an der vergangenen, doch in Rom gegenwärtigen, Welt der Antike zu erfreuen. Humboldt begann den Zusammenhang zwischen den Sprachen, der Religion und der Kunst als Gemeinsamkeiten des Volkslebens und ihrer Auswirkungen auf die Individualität zu erforschen (Spranger, 1960, S. 31f).

Im Jahre 1806/07 als Preußen nach der militärischen Niederlage von Jena und Auerstedt in sich zusammenbrach, verspürte Humboldt großen Schmerz für den zusammengebrochenen preußischen Staat. In Preußen entschied sich der König, trotz des Zusammenbruchs des preußischen Staates und entgegen einer starken Opposition, die für einen Frieden mit Frankreich appellierte, für die Fortführung des Krieges gegen Frankreich an der Seite Russlands. Er entließ den bisherigen königlichen Finanz- und Wirtschaftsminister Stein, da dieser, als eine führende Stimme der antiabsolutistischen Opposition seit 1806 die Beratungsinstanz des Königs, das Privatkabinet, das eine Vermittlerfunktion zwischen den verantwortlichen Ministern und dem König innehatte und sich zum mächtigsten Entscheidungsträger in der Regierung verselbstständigt hatte, mehrmals kritisierte und forderte diese mit einem verantwortlichen Ministerrat zu ersetzen. Scharnhorst und Hardenberg waren die berühmtesten Befürworter von Steins Kritik. Der König war jedoch weiterhin der Überzeugung das Kabinet als Beratungsinstanz nicht

missen zu können und entließ letztendlich 1807 Stein aus seinem Amt, um Hardenberg zum leitenden Minister einer umfassenden Reform zu ernennen. Freiherr vom Stein zog sich daraufhin nach Nassau zurück und verfasste die „Nassauer Denkschrift“ vom Juni 1807, die die grundlegenden Punkte der späteren Preußischen Reformen bereits enthielt. (Spranger, 1960, S. 32; Eckert, 1948, S. 3-6)

### 7.2.1.2 Freiherr vom Steins „Nassauer Denkschrift“ (1807)

Stein (1807 zit. nach Nolte, 1990, S. 30) diagnostizierte in dieser als Grund für den Zusammenbruch des preußischen Staates eine Spaltung von Staat und Nation, die alleinig durch die „Belebung des Gemeingeistes und Bürgersinns überwunden werden [können]“. Für Stein war diese fehlende Teilhabemöglichkeit der Bürger an der Verwaltung aus mehreren Gesichtspunkten für den Staat nachteilig:

„Man tödtet also, indem man den Eigenthümer von aller Theilnahme an der Verwaltung entfernt, den Gemeingeist und den Geist der Monarchie, man nährt den Unwillen gegen die Regierung, man vervielfältigt die Beamtenstellen und vertheuert die Kosten der Verwaltung.“ (Stein, 1807 zit. nach Eckert, 1948, S. 6)

Um diese Identifikation der Bürgergesellschaft mit dem Staat herstellen zu können, verwies Stein auf die Notwendigkeit der ständischen Selbstverwaltung, als Beteiligung ständischer Repräsentanten, in Verwaltungsbehörden auf allen Ebenen des Staates. Somit müsse die staatliche Verwaltung von gebildeten Bürgern durchdrungen werden, diesen Partizipation und Repräsentation gewährt werden, damit diese die Sache des Staates als ihr eigenes Werk verstünden, um insgesamt den Staat leistungsfähiger und produktiver zu machen (Nolte, 1990, S. 30). Die durch die absolutistische Herrschaft „schlafenden oder falschgeleiteten Kräfte“ der Nation müssten im Zuge einer Reform für den Staat dienstbar gemacht werden, um die gesamtpolitische Krise zu überwinden, und würden darüber hinaus zur so notwendigen „Wiederbelebung der Gefühle für Vaterland, Selbstständigkeit und National-Ehre“ beitragen (Stein, 1807 zit. nach Eckert, 1948, S. 8). Die kommunale Selbstverwaltung der Provinzen, sowie eine Bildungsreform zur Weckung und Förderung der nationalen Kräfte jedes Einzelnen in Richtung einer funktionierenden Partizipation am Staatsgeschehen, fügten sich hierbei nahtlos in den Forderungskatalog Freiherr vom Steins ein. Die Stände selbst sollten bei Stein zwar bestehen bleiben, jedoch ihre soziale Selektionsfunktion verlieren, so dass alle Bürger als freie Eigentümer im gleichem Maße das gleiche Recht hätten im Staat sowie im Beruf die Tätigkeit zu ergreifen zu der sie, gemessen an ihrer Leistung, am besten geeignet wären. Entscheidend war hierbei Freiherr vom Steins

Organisationsmaxime, die sich dezidiert gegen einen zentralstaatlichen Etatismus aussprach, wie er erfolgreich unter Napoleon in Frankreich entstanden war. Dem entgegen sollte die bürgerliche Partizipation am Staatsleben zwar durch die Zentralisierung der Organisation vorbereitet und ermöglicht werden, letztendlich aber die staatliche Macht des Königs durch die Repräsentation der Stände begrenzt werden. (Eckert, 1948, S. 6-8)

Humboldt schien schon 1807 namentlich in der „Nassauer Denkschrift“ als Chef des Erziehungswesens auf und stand über seinen früheren Hauslehrer Kunth, dem er zuvor eine Stelle bei Stein verschafft hatte, im Diskurs, ob Humboldt Interesse an dieser Position hätte. Humboldt verneinte dies jedoch vehement gegenüber Kunth. (Botzenhart, 1937, S. 215)

Napoleon versuchte währenddessen den russischen Zaren durch einen militärischen Sieg zum Frieden zu bewegen. Dieser Versuch scheiterte. Russland gelang der Sieg bei Friedland am 14. Juni 1807 mit dem Frieden von Tilsit und der Krieg war beendet. Aufgrund russischer Intervention blieb Preußen als Staat erhalten, wurde jedoch territorial auf die Hälfte reduziert und verlor sämtliche Gebiete westlich der Elbe. In Polen verlor Preußen große Gebiete, welche dem Königreich Westphalen zugesprochen wurden, und Danzig, das zur „Freien Stadt“ deklariert wurde. (Nipperdey, 1983, S. 15)

Humboldt schrieb angesichts des Tilsiter Friedens an Johann G. Schweighäuser am 29. August 1807:

„Das Ende des Blutvergießens muß jeden für das Wohl der Menschheit nicht Unempfindlichen immer und herzlich freuen. Wenn man aber übrigens, nicht einmal gerade des Herabsinkens Preußens, das vielleicht in welthistorischer Rücksicht durch etwas andres ersetzt werden kann, aber des Schicksals Deutschlands gedenkt, so kann ein Deutscher und noch dazu ein Preuße diese Zeit nicht anders wie eine unendlich traurige ansehen.“ (Brief an Joh. G. Schweighäuser, 29. August 1807 zit. nach Rößle, 1952, S. 275f)

Dennoch gab Humboldt (ebd., S. 276) Schweighäuser auch zu erkennen, dass seine „Schwermut an die Alten [Griechen] ein mildes, schönes und schon durch sich selbst melancholisches Bild knüpfe“. Humboldt (ebd.) hatte zu dieser Zeit keineswegs vor Rom zu verlassen und bezeichnete sich trotz des schweren Schicksals Preußens durch seine Hingabe an die konservierte Antike in Rom als „gewiß glücklicher als die meisten, die sonst hierin Eines Sinnes mit mir sind“.

Neben diesen Gebietsverlusten auf preußischer Seite verhängte Napoleon immense Kriegskontributionszahlungen im Gegenzug zur Räumung der besetzten

Provinzen. Dass dieser Betrag letztendlich nicht aufgebracht werden konnte, da die Staatseinnahmen größtenteils schon für die französische Besatzungskosten verwendet werden mussten und diese Besatzung als Druck gegen Russland auf unbestimmte Zeit bestehen bleiben würde, war sowohl Preußen als auch Napoleon gewiss. Napoleons Bestrebung war es vielmehr Preußen durch einen militärischen und finanziellen Druck als selbstständige Macht auf Dauer auszuschalten. Damit wurde Preußen zu einer drittrangigen Macht herabgestuft. Unter dem Druck Napoleons musste nun auch Hardenberg sein Ministeramt niederlegen und Freiherr vom Stein wurde wieder ins Amt gerufen, da Napoleon fälschlicherweise davon ausging, dass dieser eine profranzösische Erfüllungs- und Koexistenzpolitik initiieren würde. Dass Napoleon hier eine innere gesellschaftliche und ökonomische Reform in Preußen begünstigte, ist im Sinne seines Kalküls zu verstehen besetzte Staaten dem Vorbild Frankreichs im Bereich der Verwaltung, der Rechtsnormen und der Verfassung gleichzuschalten, um die innere Einheit des Imperiums zu festigen, die erstarkende Ökonomie dieser Staaten für das „Grand Empire“ nutzbar zu machen und diese letztendlich auch moralisch zu besiegen. (Nipperdey, 1983, S. 15-19f)

### **7.2.1.3 Die Preußischen Reformen**

Der König willigte dem Wunsch Napoleons ein und stattete Freiherr vom Stein mit außerordentlichen Vollmachten aus, um diesem als führenden Staatsmann freie Hand für die Durchführung der notwendigen Reformen zu geben, welche eine Modernisierung des Staates auf allen Ebenen und in allen Bereichen erreichen sollten, um die Staatskrise zu überwinden (Spranger, 1960, S. 248; Baumgart, 1990, S. 31).

Die Staatskrise war hierbei vielschichtiger und tiefer verwurzelt als bisher angedeutet: Wenn gleich die militärische Niederlage gegen Napoleon die augenscheinlichste darstellte, war der absolutistische Ständestaat auch aufgrund der starken territorialen Zersplitterung und Verschiebungen im Zuge der napoleonischen Feldzüge instabil geworden. So wurde Preußen 1803 im „Reichsdeputationshauptschluß“, im Ausgleich für die von Frankreich besetzten linksrheinischen Gebiete, beinahe zur Gänze Westfalen zugesprochen (Putzger, 1979 zit. nach Nipperdey, 1983, S. 132). Das Problem dieser Gebietserweiterung Preußens war das Fehlen jeglicher geographisch-landespolitischer und bevölkerungsmäßig-nationaler Einheit: Ein großer Teil der preußischen Bevölkerung entstammten nun fremden Nationen mit unterschiedlichen Verwaltungsstrukturen, Konfessionen (Protestantismus, Katholizismus, Judentum, Hugenotten und Calvinisten) und Sprachen (dialektreiche deutsche Sprache, Litauisch, Polnisch, Jüdisch,

Französisch) und verhinderten auf diese Weise die Entwicklung eines Einheitsgefühles (Thadden, 1981, zit. nach ebd.). (Nipperdey, 1983, S. 132f)

Darüber hinaus kämpfte König Friedrich Wilhelm III mit einer öffentlichen Vertrauenskrise gegen seine Regierung, die mit der Aufgabe der Neutralität Preußens gegenüber Frankreich im Jahre 1806 ihren Höhepunkt erreicht hatte (Botzenhart, 1980, zit. nach ebd., S. 130). Die Probleme, die letztendlich in eine Stagnation führten, waren dabei zahlreich: Neben der eigentlichen Regierungs- und Verwaltungskrise, die auch durch die Integration der polnischen und rheinischen Gebiete ausgedehnt wurde, war das öffentliche Schulwesen in einem desolaten Zustand, weil der Staat die Aufsicht über die Ausgestaltung des Unterrichts und der Umsetzung der Schulpflicht, die im allgemeinen Landrecht verankert waren, vernachlässigte. Des Weiteren änderten sich die familiären Strukturen schon im 18. Jahrhundert aufgrund der zunehmenden Industrialisierung, weg von der traditionellen ländlichen Großfamilie hin zur lohnabhängigen Kleinfamilie. In allen Gesellschaftsschichten etablierte sich ein gesteuertes Freizeitverhalten, Geselligkeit, eine veränderte Ernährung und ein luxuriöser Modegeschmack, wodurch sich viele Familien schwer verschuldeten, da die geweckten Bedürfnisse nicht durch das Realeinkommen gedeckt werden konnten. In den ländlichen Gebieten, in denen um 1800 87 Prozent der Gesamtbevölkerung lebten, war die Armut derart ausgeprägt, dass Eltern ihre Kinder insbesondere in den Sommermonaten von der Schule fernhielten, um diese als Arbeitskräfte in der Landwirtschaft einzusetzen. Die Leibeigenschaft der Bauern an staatliche und private Domänen führte zu einem starken sozialen und rechtlichen Ungleichgewicht. Zusätzlich sorgten in den 70er und 90er Jahren des 18. Jahrhunderts Missernten und Spekulationsgeschäfte zu extremen Preissteigerungen im Bereich landwirtschaftlicher Erzeugnisse bei gleichbleibenden Löhnen und einer wachsenden Bevölkerungszahl. Daraus resultierten eine Massenarmut und Hungerkrise der ärmeren Bevölkerungsschichten (Abel, 1981 zit. nach ebd.). (ebd., S. 130f)

Die Probleme, denen Steins Reform-„Partei“ gegenüberstand, waren somit zahlreich und vielseitig. Jedoch konnten die Preußischen Reformen auf gesetzliche Voraussetzungen in Folge vor 1806 initiierten Liberalisierungstendenzen zurückgreifen. So war das Allgemeine Landrecht von 1791/92, trotz der teilweise widersprüchlichen Ausführungsbestimmungen, der erstmalige Erlass einer Rechtssicherheit der Untertanen gegen eine Willkürherrschaft der Verwaltung, des Königs und ständischer Eigengewalt (Koselleck, 1981 zit. nach ebd., S. 127). Durch das „Allgemeine Landrecht“ kam es darüber hinaus zu einer Legalisierung und Indienstnahme der ständischen Gesellschaft mitsamt einer Entschädigung aller

dadurch benachteiligten Rechtsinhaber (ebd.). So waren auch die Aufhebung des Religionsedikts von 1788, das die Freiheit und Meinungsäußerungen auch auf Schulen und Universitäten erheblich einschränkte, und ab 1798 anfängliche Versuche einer Verstaatlichung des gesamten Schulwesens, um den Einfluss der Kirchen auf die Bildung der Menschen zu beschränken, die 1801 in Minister Massows „Vorläufigen Plan zur Schulverbesserung“ gipfelten, Fundamente, auf die die Reformer ab 1807 zurückgreifen konnten (Spranger, 1960, S. 72). Schon in Massows Plan war eine staatliche Schulaufsicht auf die inhaltliche Gestaltung des Lehrplans und eine staatliche Lehrerbildung, sowie alle Zweige des Unterrichtswesens von der Volksschule bis zur Universität, wenn gleich nach Ständen geordnet und utilitaristisch ausgerichtet, vorhanden (Spranger, 1960, S. 73; Nipperdey, 1983, S. 129). Die Befreiung der Bauern aus ihrer Erbuntertänigkeit war auf staatlichen Domänen schon von 1799 bis 1805 realisiert worden und der wirtschaftliche Sektor erfuhr ebenfalls ab 1804, mit der Ernennung Steins zum Minister der Finanzen und der Wirtschaft, Liberalisierungstendenzen, die sich in der Einführung der Schanksteuer, der Aufhebung der Binnenzölle und dem Beginn der Steuerreform äußerten (Nipperdey, 1983, ebd.). Ideen einer Heeresreform gab es bereits vor 1806, scheiterten jedoch aufgrund der starken Einbindung des Heeres in die traditionellen Strukturen des zentralistischen Verwaltungsstaates (ebd.). So griffen die geforderten Verbesserungen wie die verbesserte Auslese der Offiziere durch die Aufnahme bürgerlicher Anwärter, die Zurücknahme der Exemption, die Aufgabe der Ausländerwerbung zum Ausgleich der Truppenstärke, die Bildung einer Miliz oder eine Neugestaltung des Oberbefehls über die Armee zu tief in die Ständeordnung des preußischen Staates ein, um zur Verwirklichung zu kommen (ebd.).

Ein Wiederaufbau Preußens konnte nach Steins diesbezüglichen Abhandlungen in der „Nassauer Denkschrift“ jedoch nur dann gelingen, wenn die Leistungskraft und -bereitschaft breiterer Bevölkerungsschichten auf allen Gebieten mobilisiert und erheblich gesteigert werde (Spranger, 1960, ebd.). Die reformerische Neuordnung Preußens sollte hierbei in Form einer kontrollierten „Revolution von oben“ von den Beamten des Regierungsapparates getragen werden, um alle Kräfte der Nation in den grundlegenden Lebensbereichen freizulegen und letztendlich für den Staat dienstbar zu machen (Nipperdey, 1983, S. 134). Das entwickelte Reformprogramm war somit mehr ein wirtschaftlich-soziales, als ein politisches, da das absolutistische Herrschaftssystem selbst bestehen blieb und allein die geburtsständisch-feudalstaatliche Gesellschaftsordnung verändert und revolutioniert werden sollte (Haffner, 1982. zit. nach Nipperdey, 1983, S. 134). Die

eigentlichen Stände sollten keine Auflösung erfahren, sondern vielmehr Bedingungen geschaffen werden, um die bestehenden ständischen Schranken möglichst wirkungslos zu machen (ebd.). Hierzu mussten zunächst verfassungs- und verwaltungsrechtliche Veränderungen der ständischen Gesellschaft geschaffen werden, um das übergeordnete Ziel einer bürgerlichen Gleichheit mitsamt einer aktiven Teilnahme der Bürger am Staatsgeschehen verwirklichen zu können (ebd., S. 138). Diese neu zu schaffende Gesellschaft verlangte nun von den Reformbeamten einen Weg zu finden, den unfreien Untertan zum freien Staatsbürger zu bilden (Koselleck, 1981 zit. nach ebd.). Der Staat sollte sich von einer restriktiven „absolutistisch regierten Ständegesellschaft“ zu einer liberalen „monarchisch nach Gesetzen regierten Staatsbürgergesellschaft“ wandeln (Koselleck, 1981 zit. nach ebd.).

#### **7.2.1.4 Das Oktoberedikt (1807)**

Freiherr vom Stein und seine Mitarbeiter, darunter Scharnhorst, Gneisenau, Theodor von Schön, Niebuhr, Schrötter u.a., erließen als Auftakt der Reform am 19.9.1807 das „Oktoberedikt“, ein Paket großer Reformgesetze, um die „Wiedergeburt“ Preußens einzuleiten (Koselleck, 1981 zit. nach ebd.). Dieses zielte auf die Freisetzung der Ökonomie nach den Theorien des Wirtschaftsliberalismus nach Smith, um die ökonomische Produktivität durch eine Freisetzung der wirtschaftlichen Kräfte größtmöglich zu steigern (Koselleck, 1981 zit. nach ebd., S. 137). So wurde die Erbuntertänigkeit der Bauern auf den privaten Domänen abgeschafft und jeder Bauer ein freies Gesellschaftsmitglied mit einer Zusicherung auf Privateigentum und der Möglichkeit eines individualisierten Erwerbstrebens in einer freiheitlich orientierten Marktwirtschaft (Koselleck, 1981 zit. nach ebd.). Darüber hinaus wurde durch die Freiheit des Güterverkehrs, die Loslösung des Gutsherrenrechts vom Geburtsstand, sowie die Möglichkeit auf den Erwerb von Rittergütern und -rechten die soziale Mobilität erheblich befördert (Nipperdey, 1983, S. 137). Neben dem landwirtschaftlichen Bereich setzte sich die wettbewerbsorientierte Kräftefreisetzung auch in der Industrie, im Handwerk und im Handel durch: So leitete Stein im Oktoberedikt die Gewerbefreiheit unter Aufhebung des Zunftzwanges ein, wodurch ein freier Zugang zu den gewerblichen Berufen ohne ständischer Berufszugehörigkeit ermöglicht wurde (ebd., S. 138).

Diese Gesetzesänderung brachte jedoch auch zahlreiche Probleme mit sich: Allen voran waren die unvorbereiteten Bauern mit ihrer neuen Rolle als freier Eigentümer überfordert, da durch das Edikt auch der Bauernschutz aufgehoben wurde und dies zu einer sozialen Krise der Landbevölkerung führte. Die Reformer

setzten des Weiteren diese Agrarreform entgegen den Interessenlagen der Gutsherren durch, die dadurch in ihren feudalen Privilegien erheblich beschnitten wurden. Einige Adelige wurden dadurch ihrer Existenz beraubt und mussten gemäß der neuen Gewerbefreiheit andere Erwerbsquellen erschließen. Dies führte zu einer Verstärkung der adeligen Opposition gegenüber den Reformen. (ebd.)

### **7.2.1.5 Die Heeresreform (1807)**

Nach der desaströsen militärischen Niederlage erstarkte die öffentliche Opposition der „Patrioten“ gegen die Regierung, darunter Gneisenau und Stein, die sich auf der Annahme stützten, dass die militärische Niederlage gegen Napoleon aufgrund mangelnder Identifikation des Berufsheeres und angeworbener ausländischer Söldner mit dem eigenen Staat entstanden sei, da nach der verlorenen Schlacht von Jena und Auerstedt beinahe jeder militärische Widerstand eingestellt wurde und viele Befestigungen und Städte den Franzosen kampfflos übergeben wurden. Auf Seiten der Franzosen war neben dem technischen und taktischen Fortschritt der Kampfgeist des Volksheeres dem preußischen Berufsheer nach damaliger Ansicht überlegen, weil der französische Soldat das Gefühl hatte für seine eigene Nation und damit für seine eigene Sache zu kämpfen und nicht allein der Besoldung wegen. Daraus entstand die Idee einer umfassenden Heeresreform, die wie oben bereits angedeutet nur unter der Prämisse einer Auflösung der veralteten Gesellschaftsstruktur möglich war und somit eine gesellschaftliche, politische und ökonomische Gesamtreform notwendig machte. Somit wurde die Heeresreform zum zentralen Dreh- und Angelpunkt aller gesellschaftlichen Reformen. Das in friderizianischer Tradition erhaltene Berufsheer stand bis 1807 in einer isolierenden Sonderstellung gegenüber dem Volk, im Sinne eines „Staates im Staate“, und verhinderte so den nun notwendigen Identifikationsprozess der Bürger mit dem Heer. Die Kernidee der Heeresreform war somit, die Armee auf die patriotischen Kräfte der Nation zu gründen und diese in die Gesellschaft zu integrieren. Hierbei kam es zur Aufhebung der Exemption, einem Verbot der Ausländerwerbung und der Einführung des Leistungsprinzips über die ständischen Grenzen hinweg. Scharnhorst gründete hierzu 1807 die Militärreorganisationskommission, welche 1808/09 zum Kriegsministerium erweitert wurde. Die Einführung einer allgemeinen Wehrpflicht nach französischem Vorbild scheiterte jedoch 1806/07 wegen der von Napoleon verordneten quantitativen Beschränkung des Heeres auf 42000 Mann. Dieses beschränkende Moment wurde jedoch von Scharnhorst im sogenannten „Krümpersystem“ umgangen, nach dem ein ausgebildeter Soldat als Reservist beurlaubt werden konnte, um weiterhin dem Heer zur Verfügung zu stehen. (Nipperdey, 1983, S. 133; 139)

### 7.2.1.6 Die Idee der Nationalerhebung gegen Napoleon (1808)

Das napoleonische Frankreich, dessen Bestreben es war die besetzten und besiegten Staaten zu unterdrücken, fremd zu beherrschen und finanziell auszuhungern, entwickelte sich zum gesamteuropäischen Feindbild und provozierte gesellschaftlichen Widerstand im Zuge der zaghaft entwickelnden Nationenbildung. So entstand am 2. Mai 1808 der spanische Volksaufstand in Madrid, der große Teile der französischen Armee durch Guerilla-Kleinkriege band und damit den übrigen Nationen in Europa ein Signal sendete sich gegen Frankreich zu erheben. Aufgrund des Krieges gegen die Kolonialgroßmacht England verhängte Napoleon eine Kontinentalsperre, um durch ein Verbot der Einfuhr englischer Waren, das britische Empire dauerhaft wirtschaftlich zu destabilisieren. Dieses wurde ebenfalls auf Preußen ausgeweitet und erschwerte zusätzlich mit dem Kontinentalsystem zur Kontrolle des Binnenhandels die finanzielle Situation. Das einseitige Kontinentalsystem bestand darin deutsche Exporte erheblich zu besteuern, um französische Waren zu schützen und gleichzeitig einen offenen Warenverkehr für französische Exporte in die deutschen Regionen sicher zu stellen. Dies diente Napoleon einerseits dazu die französische Wirtschaftsmacht auszudehnen und andererseits dazu eine Wirtschaftseinheit des Kontinents unmöglich zu machen. Daraus resultierte für Preußen eine zunehmende wirtschaftliche Notlage, die zu einer für die Bevölkerung spürbaren Teuerung führte und somit auch eine innergesellschaftliche Abneigung gegen die französische Hegemonialherrschaft schürte. In Preußen verschlimmerte sich die wirtschaftliche Situation darüber hinaus wegen der immensen, kaum zu begleichenden Kontributionsforderungen von Napoleon, die den preußischen Staat an dem Rande des Staatsbankrots brachten. (Nipperdey, 1983, S. 17)

Da erneute Verhandlungen über die Kontributionszahlungen und die militärische Räumung von Napoleon mit immer neuen Forderungen entgegnet wurde und der spanische Aufstand eine europaweite antifranzösische Wende einzuleiten schien, wechselte Stein die Strategie und wurde im August 1808 zum Widerstandspolitiker. Gemeinsam mit den Militärreformern Scharnhorst und Gneisenau u.a. betrachtete er eine Koexistenz mit Frankreich für unmöglich, und setzte auf einen militärischen Schlag mit Österreich gegen die Besatzer in Verbund mit einer allgemeinen Volkserhebung. Diese Erhebung der Nation im Zuge der Reform einzuleiten wurde daraufhin Freiherr vom Steins höchstes Ansinnen. So kann auch die Bauernbefreiung in diesem Zusammenhang betrachtet werden: das Volk sollte aus den feudalen Ketten befreit werden, um sie als freie Bürger zum

Widerstand gegen die unterdrückende Besatzungsmacht mobilisieren zu können. (ebd., S. 21)

Steins Idee war diejenige, dass nur freie selbstbestimmte Bürger sich mit dem Staat verbunden fühlen, und somit auch nur so bereit wären für diese Freiheit gegen auswärtige Feinde zu kämpfen. Napoleon fing jedoch einen diesbezüglich – wenngleich auch nur angedeuteten – Brief von Freiherr vom Stein ab, druckte diesen in seiner Regierungszeitung und benutzte diesen, um Preußen zur Unterschrift unter den Pariser Vertrag vom 8. September 1808 zu zwingen. Dieser setzte, nach einer Intervention des russischen Zaren, die Kontribution auf 120 Millionen Franc fest, die für die Räumung der besetzten Gebiete in dreißig Monatsraten aufgebracht werden mussten. Ein Zahlungsverzug Preußens der Zahlungen hätte eine Wiederbesetzung zur Folge gehabt. Des Weiteren wurde Preußen verpflichtet für Napoleon im Kriegsfall ein Hilfskorps zu stellen und das eigene Heer auf lediglich 42000 Mann zu begrenzen. (ebd.)

Humboldt verließ am 14. Oktober Italien, um nach Preußen zurückzukehren und sich um seine verbliebenen Besitzungen zu kümmern, da sein Schloss Tegel von den französischen Truppen geplündert worden war (Spranger, 1960, S. 32). Humboldt schrieb hierzu Welcker, dass er fest damit rechne in einigen Monaten wieder nach Italien zurückzukehren (Brief an F. G. Welcker 20. Oktober 1808 zit. nach Röble, 1952, S. 279). Caroline blieb mit den Töchtern zurück, seinen Sohn Theodor nahm Humboldt mit auf die Reise. Humboldt sah in dieser Zeit gerade im Griechischen den eigentlichen Bildungsstoff für die Jugend und so ließ er auch zu dieser Zeit seine Tochter Karoline in Rom bei Zoëga in Griechisch unterrichten, wie er F. G. Welcker mitteilte (Spranger, 1960, S. 33; Brief an F. G. Welcker, 20. Oktober 1808 zit. nach Röble, 1952, ebd.).

Freiherr vom Steins Vorstellungen von einem Befreiungskrieg gegen Napoleon scheiterten als er am 24. November vom König aus seinem Amt als leitender Minister entfernt wurde. Die Stimmen der reaktionären Opposition vereinten sich mit einer allgemeinen Verärgerung über die Selbstherrlichkeit und das Ungeschick der „Patrioten“ und verstärkten die Einsicht des Königs, dass eine geduckte Koexistenz mit Napoleon die einzige Möglichkeit war Preußens Souveränität zu retten. (Nipperdey, 1983, S. 22)

### **7.2.1.7 Die Städteordnung (1808)**

Steins Vorstellungen von unter Eigenverantwortung stehenden getrennten Ressorts bei gleichzeitiger Beratung durch ein der Aufsicht des Staatsoberhauptes unterliegendes Kollegium, kamen auf der Ebene der Provinzial- und Städteordnung

zur Geltung. So wurden die Provinzialminister durch Oberpräsidenten abgelöst, die ein engeres Verhältnis zwischen Staat und Provinzen ermöglichten und darauf ausgerichtet waren zu einem selbstgesteuerten Eigenleben mit einer aktiven Teilhabe der Bürger an der lokalen Verwaltung zu führen. Als 1808 die Selbstverwaltung der Städte in der „Städteordnung“ durchgesetzt wurde, wurde die bürgerliche Einflussnahme auf die städtische Verwaltung auf ein kommunales Wahlrecht abgeschwächt, dennoch wurde ihnen das Recht eingeräumt ihre Repräsentanten in den Regierungsstellen selbst zu wählen. (ebd.)

#### **7.2.1.8 Das Gesetz über die veränderte Verfassung der obersten Verwaltungsbehörden (24.11.1808)**

Der im Allgemeinen Landrecht verankerte „Pluralismus“ der Provinzen musste, um eine gezielte Verbesserung überhaupt zu ermöglichen, einer nach Sachgebieten organisierten Zentralbehörde weichen (Baumgart, 1990, S. 33). Huber (1975 zit. nach Nipperdey, 1983, S. 135) formuliert dieses Vorgehen als eine „Konzentration der nationalen Kräfte durch die Einheit der Staatsleitung“, welches jedoch in einem direkten und immanenten Spannungsverhältnis mit den damit bezweckten Dezentralisierungsmaßnahmen der Provinzen und Städte steht. Die Preußischen Reformen bedeuteten zunächst eine zentralistische Machtausweitung des Staates über das Ausmaß in der Zeit des Absolutismus hinaus, um diesen mit der notwendigen Handlungskompetenz und Durchschlagskraft auszustatten und Modernisierungsmaßnahmen entgegen der opponierenden Feudalmächte durchsetzen zu können. Nach Abschluss dieser Umgestaltung sollte dieser Zentralismus wieder zurückgenommen werden, um eine Partizipation sowie Selbstverwaltung der Nation garantieren zu können. In diesem Sinne wurde 1808 unter Stein die Regierung und Verwaltung neuorganisiert und das Kabinettsystem, welches die Minister in ihrer Kompetenz hinderte, durch ein Ministerialwesen abgelöst, bei welchem die Minister ohne Zwischeninstanz direkt allein dem König unterstellt waren. Zu der von Stein geplanten Einführung eines Staatsrats, als Beratungs- und Entscheidungsgremium der ansonsten in Eigenverantwortung stehenden getrennten Ressorts, kam es jedoch nicht mehr. (Nipperdey, 1983, S. 135)

Freiherr vom Stein nahm die Postenbesetzung für das neue Ministerium „Dohna-Altenstein“ selbst vor und forderte Wilhelm von Humboldt als Chef des Erziehungswesens (ebd.). Humboldt lehnte Steins Gesuch schriftlich ab, trotz der Gewissheit, dass sich dies nachteilig auf sein Ansehen auswirken würde (Brief an Karoline, 12. November 1808 zit. nach Freese, 1955, S. 572). Humboldts Plan war Stein bei einem persönlichen Treffen zu überzeugen, „nur kommissionsweise

die Organisation des Erziehungswesens“ zu übernehmen und „nach beendigten Geschäften“ zu seiner Gesandtenstelle nach Rom zurückgehen zu können (Brief an Karoline, 12. November 1808 zit. nach ebd.). Humboldt hatte tiefe Zweifel, ob die damalige Situation in Preußen überhaupt bereit war für tiefgehende Verbesserungen im Bildungssystem:

„Was läßt sich jetzt im Preußischen tun, wo man so wenig Mittel hat? Gelehrte dirigieren ist nicht viel besser, als eine Komödiantentruppe unter sich zu haben.“ (Brief an Karoline, 12. November 1808 zit. nach ebd.)

Stein nahm aufgrund der Brief-Affäre am 25. November 1809 seinen Abschied, wodurch es nicht mehr zu einem persönlichen Treffen mit Humboldt kam (Brief an Karoline, 7. Dezember 1808 zit. nach ebd., S. 575). Am 16. Dezember ließ Napoleon Freiherr vom Stein ächten und erklärte ihn zum Feind Frankreichs, mitsamt der Beschlagnahmung seiner Güter und der Forderung seiner Verhaftung und Erschießung (ebd.). Napoleon wollte dadurch ein Exempel statuieren, um weitere Konspirationen zu unterdrücken. Stein, gewarnt durch einen französischen Gesandten, entkam nach Böhmen und wurde zur Symbolfigur des antinapoleonischen Widerstands, ging jedoch als leitender Minister der preußischen Reformen verloren (Spranger, 1960, S. 32). Obwohl Stein sich bereits im Exil befand, erhielt Humboldt am 18. Dezember einen erneuten Antrag, der ihm weitgehende Unabhängigkeit in seinem Wirken als Sektionschef von Kultus und Unterricht garantierte, ihm einen Sitz und eine Stimme im Staatsrat zusprach und seine Beschäftigungsdauer auf eine erste Organisation des Bildungssystems beschränkte (Brief an Karoline, 18. Dezember 1808 zit. nach Freese, 1955, S. 576f).

In München empfing Humboldt die Nachricht, dass man ihn zum Leiter des preußischen Schulwesens ernannt hatte (Spranger, 1960, S. 33). Humboldt war davon wenig angetan und überlegte, ob er das Amt nicht ablehnen sollte (Brief an Karoline, 29. Dezember 1808 zit. nach Röble, 1952, S. 288). Dennoch schrieb Humboldt auch an seine Frau, dass ihn letztendlich eine Reihe von Gründen davon abhielt die Berufung des Königs erneut abzulehnen:

„Aber ich fürchte das Geschrei von Undankbarkeit, Mangel an Vaterlandsliebe, Verlassen der Unglücklichen [...] wenn ich nicht annähme, entziehe ich mich nicht bloß diesem Geschäft, sondern aller Teilnahme an der jetzigen, in hohem Grade sorgenvollen Lage.“ (Brief an Karoline, 29. Dezember 1808 zit. nach ebd., S. 290)

Am 1. Jänner 1809 dürfte sich Humboldt mit der Aussicht auf seinen zukünftigen Posten abgefunden haben, da er Karoline schrieb: „Ich werde mit Klugheit handeln, wirken und nützen, wo ich kann“ (Brief an Karoline, 1. Jänner 1809 zit. nach

Freese, 1955, S. 580f). Dennoch blieb Humboldt skeptisch gegenüber dem neu eingerichteten Ministerium „Dohna-Altenstein“ und glaubte nicht an den „Bestand dieser schon durch den Krieg so zerrütteten Maschine“ (Brief an Karoline, 1. Jänner 1809 zit. nach ebd.). Bereits wenige Tage später erhielt Humboldt ein offizielles Schreiben für seinen neuen Posten bestimmt worden zu sein, er jedoch noch die Wahl hätte diesen anzunehmen oder auszuschlagen (Brief an Karoline, 4. Jänner 1809 zit. nach ebd., S. 582). Humboldt beschloss endgültig nach Berlin zu gehen, um die Umstände besser überblicken zu können.

Am 17. Jänner 1809 schrieb Humboldt an den König, dass er die Stelle nach reiflicher Überlegung ablehne, da er mit „den Lokalverhältnissen unseres Staats und dem Zustande der deutschen Literatur“, aufgrund seines langen Aufenthalts in Rom, nicht mehr vertraut sei (Brief an den König, 17. Jänner 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 585). Er bitte darum wieder seinen Gesandtenposten annehmen zu dürfen, sich jedoch dem Willen des Königs unterwerfe, wenn dieser anders über sein zukünftiges Schicksal entscheiden sollte (Brief an den König, 17. Jänner 1809 zit. nach ebd.). Humboldt berichtete Karoline gegenüber, dass er in Berlin unter Druck gerate den Posten doch anzunehmen: Einerseits, weil „Wolf und andere drohen öffentlich, wegzugehen, wenn [Humboldt] wirklich nicht bleibe“, und andererseits, weil sonst die Gefahr drohe, dass konservative Kräfte wie Großkanzler Beyme diese Position übernähmen (Brief an Karoline, 19. Jänner 1809 zit. nach Freese, 1955, S. 586f). Humboldt betonte gegenüber Karoline weiter, dass er Minister werden müsse,

„denn nur dann hat man eigentlich Einfluß auf die Geschäfte zugleich, von denen die Sicherheit des Staats im allgemeinen abhängt. So ist die Lage zu unsicher und beschränkt“ (Brief an Karoline, 19. Jänner 1809 zit. nach ebd.).

### 7.2.2 Spezielle Aspekte für den „Königsberger- und Littauischen Schulplan“

Mit der Kabinettsorder vom 10. Februar 1809 wurde Wilhelm von Humboldt formal zum Geheimen Staatsrat und Direktor für die Sektion für Kultus und Unterricht im Ministerium des Innern ernannt. Am 28. Februar bestätigte er diese Ernennung und übernahm seine Dienstgeschäfte. Der König garantierte Humboldt in dieser Order schriftlich, dass er nach der erfolgreichen ersten Organisation wieder zu seinem alten Posten zurückkehren dürfe. (Brief an Karoline, 19. Jänner 1809 zit. nach ebd., S. 589f)

An seinen persönlichen Freund Lichtenberg schrieb Humboldt am 7. April 1809 über seinen Antritt als Sektionsleiter:

„Der mir wiederholt geäußerte Wille Sr. Majestät des Königs, daß Allerhöchstdieselben mich hier im Ministerio des Innern behalten, und nicht fürs erste nach Rom zurückschicken wollten, hat mich gewissermaßen gegen meinen Willen genöthigt, den mir hier angetragenen Posten zu übernehmen, und seit dem 1. März wirklich anzutreten.“ (Brief an Lichtenberg, 7. April 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 100)

Lichtenberg hatte zu dieser Zeit die Aufgabe sich um Humboldts Sohn Theodor zu kümmern, der mit nach Berlin gekommen war. Theodor wurde am Plamann Institut gemäß der Pestalozzi Lehrmethode unterrichtet (ebd., S. 103). Humboldt war zu dieser Zeit von Pestalozzis Methode wenig überzeugt: „Er [Theodor] haßt eigentlich das Plamannsche Institut, und es ist eigen, daß fast keiner der Zöglinge und Schüler es liebt.“ (Brief an Lichtenberg, 7. April 1809 zit. nach ebd.).

Bereits am 9. April 1809 erfolgte die Kriegserklärung von Österreich an Frankreich und das verbündete Bayern (Gebhardt, Grundmann, & Hirsch, 1970, S. 62). Am selben Tag brach der Tiroler Volksaufstand in Innsbruck unter der Führung Andreas Hofers aus (Zöllner, 1979, S. 339). Gleichzeitig begann der österreichische Feldzug gegen den napoleonischen Satellitenstaat Herzogtum Warschau (ebd.). Im Gegenzug zu 1805 war dieser Krieg populär und die patriotische Begeisterung verbreitete sich über die Grenzen der österreichischen Monarchie hinaus (Ullrich, 2004, S. 101; Gebhardt, Grundmann, & Hirsch, 1970, ebd.). Nach anfänglichen Erfolgen gewann allerdings Napoleon am 19. April in der Schlacht von Abensberg gegen die Österreicher und die österreichischen Truppen in Warschau unterlagen den Polen in der Schlacht von Raszyn (Zöllner, 1979, ebd.). Humboldt übersiedelte bis zum 13.4.1809 von Berlin nach Königsberg, da sich die räumliche Trennung der Sektion und der Verwaltung als große Hürde für das Vorankommen der Bildungsreform entpuppte (Herrmann, Bok & Erdmann, 1981 zit. nach Flitner & Giel, 1981, S. 511).

Die Idee der nationalen Erhebung gegen die Vorherrschaft Napoleons verbreitete sich rasch in verschiedenen Teilen Europas. Neben der „Schwarzen Schar“ von Friedrich Wilhelm von Braunschweig-Wolfenbüttel, schloss sich am 28. April die Einheit des preußischen Majors Ferdinand von Schill, ohne Autorisierung des preußischen Königs, dem Kampf gegen Napoleon an und brachte Preußen gegenüber Frankreich in eine brisante Lage. (Ullrich, 2004, S. 101; Gebhardt, Grundmann, & Hirsch, 1970, S. 62)

Anlässlich der damaligen turbulenten politischen Lage schrieb Humboldt Karoline in einem Brief vom 2. Mai:

„Preußen selbst ist gewiß keiner Gefahr in seiner Existenz ausgesetzt. Denn das Betragen des Königs und der Regierung ist von der Art, daß ohne wirkliche und direkte Ungerechtigkeit, die sich doch nicht erwarten läßt, niemand auch nur einen Schein des Tadels darauf werfen kann.“ (Brief an Karoline, 2. Mai 1809 zit. nach Rößle, 1952, S. 294)

Humboldt unterstützte entgegen vielen oppositionellen Stimmen, darunter auch Freiherr vom Stein, die Wahrung der Neutralität durch den preußischen König, um nicht die Reform durch einen Krieg in Gefahr zu bringen.

Am 5. Mai endete das Gefecht bei Dodendorf zwischen den „Schillschen Jägern“ und französischen und westfälischen Truppen unentschieden. Trotz dieser regionalen Aufstände festigte Napoleon seine Vorherrschaft in Europa weiterhin (Zöllner, 1979, S. 339). Am 13. Mai zog Napoleon zum zweiten Mal siegreich in Wien ein (Ullrich, 2004, S. 101). Wenige Tage später, am 17. Mai, annektierte Napoleon den Vatikanstaat für sein Imperium (Ullrich, 2004, ebd.). Für Humboldt bedeutete dies, dass er möglicher Weise nicht an seinen immer noch angestrebten Posten als preußischer Gesandter am Päpstlichen Stuhl zurückkehren werde können. Am 21./22. Mai gewannen die Österreicher unter Erzherzog Karl die zweitägige Schlacht bei Aspern und Napoleons Nimbus des Unbesiegbaren fiel (ebd., S. 102).

Anders als in dem Brief an Lichtenberg vom 7. April, begründete Humboldt einen Brief an Uhden am 30. Mai 1809 in der Causa Pestalozzi sein Wohlwollen, mit Rücksicht auf seine persönlichen Beziehungen zu seinen wichtigsten Mitarbeitern Nicolovius und Süvern:

„Wegen der jungen Leute, die man in die Schweiz schickt, bin ich zum Theil Ihrer Meynung, liebster Freund. Man hat aber diese Einrichtung vor meiner Ankunft gemacht, sie ist bloß für Ostpreußen, und ich würde die Menschen hier sehr kränken, wenn ich etwas Wesentliches darin abänderte.“ (Brief an Uhden, 30. Mai 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 129)

Ob diese Entsendung verschiedener Lehrer zu Pestalozzi letztendlich für die Bildungsreform erfolgsversprechend sei, wagte Humboldt nicht zu bejahen: „Ob sie aber Kopf genug haben werden, das Gesehene unter sehr verschiedenen Umständen wieder anzuwenden? Möchte ich bezweifeln“ (Brief an Uhden, 30. Mai 1809 zit. nach ebd.). Humboldt verbrachte, ganz im Gegensatz zu seinen Vorgängern, zu dieser Zeit „manchmal ganze Vormittage in bloßen Elementarschulen“, um

sich selbst ein Bild von dem Zustand des Schulsystems zu machen (Brief an Karoline, 2. Juni 1809 zit. nach Rößle, 1952, S. 300). Humboldt kam nach eigenen Angaben unangemeldet, wohnte dem Unterricht bei und beteiligte sich selbst am Unterricht (ebd.).

Auch wenn Humboldt zu dieser Zeit schrieb, dass es mit seiner Besoldung besser sei als er dachte, so blieb die finanzielle Not in Preußen spürbar: „Wie lange aber der König noch wird Gehälter zahlen können, ist eine andere Frage, von der wir nicht reden wollen“ (Brief an Karoline, 2. Juni 1809 zit. nach ebd., S. 301). Als Folge der politisch und wirtschaftlich prekären Lage in Preußen, übersandte S. G. Reiche, der damalige Rektor des Elisabet-Gymnasiums in Breslau, Humboldt einen Plan zur Errichtung von abgetrennten Realschulen, deren Fokus weniger auf die alten Sprachen gerichtet war (Brief an Reiche, 4. Juni 1809, zit. nach Richter, 2015, S. 133). Humboldt erwiderte diesem Vorschlag, dass er Zweifel daran habe, „daß es gut seyn möchte, Realschulen nicht als Theile größerer Anstalten, sondern abgesondert zu errichten“, wobei Humboldt besonders Reiches Idee kritisierte, „ob die Absonderung der alten Sprachen an solchen Instituten gut seyn dürfte“ (Brief an Reiche, 4. Juni 1809, zit. nach ebd.). Reiche selbst vertrat die Idee die Sprachbildung in den Realinstituten nur auf die lateinische Sprache zu reduzieren, dem Humboldt entgegnete, dass seiner Meinung nach „sich Realinstitute nicht durch eine geringere, sondern bloß durch eine größere Zahl von Lehrgegenständen auszeichnen [müssten], und dadurch, [...] die jungen Leute vielleicht selbst etwas länger in ihnen bleiben [müssten]“ (Brief an Reiche, 4. Juni 1809, zit. nach ebd.). Humboldt wies Reiche auch darauf hin, dass die „Methode in beiden Arten des Unterrichts“ anders sein müsse (Brief an Reiche, 4. Juni 1809, zit. nach ebd., S. 133f).

Im preußischen Ministerium dürfte es zu dieser Zeit ein Abwarten der Entscheidung des fünften Koalitionskrieges gegeben haben, da angesichts der erfolgreichen Schlacht bei Aspang Unklarheit über den Ausgang des Krieges und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für Preußen herrschte. Diese Ungewissheit über das zukünftige Schicksal Preußens dürfte auch der Grund sein, warum Humboldt am 6. Juni 1809 an Uhden schrieb, dass es mit den Zahlungen des Finanzministeriums seit einigen Wochen schwieriger lief und seit kurzem der „Etat der Ober Schulcasse in beglaubigter Form“ verlangt werden würde (Brief an Uhden, 6. Juni 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 135). Am 5./6. Juli besiegte jedoch Napoleons Armee die österreichischen Truppen in der Schlacht bei Wagram (Ullrich, 2004, S. 102). Die Verluste auf Seiten der österreichischen Truppen waren schwer, jedoch erlitten auch die Franzosen hohe Verluste (ebd.). Für Preußen dürfte zu

dieser Zeit bereits entschieden gewesen sein, dass Österreich den Franzosen endgültig unterlegen war und die Kontributionszahlungen fristgerecht erbracht werden mussten.

Unabhängig von diesen äußeren politischen Umständen beschäftigte sich Humboldt mit der „gänzlichen Umformung der gelehrten Schulen“, die er bis auf eine einzige als sehr schlecht bewertete (Brief an Uhden, 7. Juli 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 164). Humboldt hatte eigenen Angaben nach alle gelehrten Schulen selbst besucht und dem Unterricht in allen Klassen beigewohnt. Er dachte nun daran „ihre Zahl zu verringern, die Gehalte zu vermehren, das Schulgeld aber nur sehr wenig zu erhöhen und eine Abgabe zur Bildung eines Schulfonds einzuführen“ (Brief an Uhden, 7. Juli 1809 zit. nach ebd.). Dafür hatte Humboldt bewirkt, dass „4 tüchtige Männer der Stadtverordneten in ein bloß die Externa behandelndes städtisches Schulcollegium gewählt worden sind, wodurch es nun leichter wird, auf die Bürger zu wirken“ (Brief an Uhden, 7. Juli 1809 zit. nach ebd.). Hieran erkennt man die von Humboldt auf den Ideen Steins basierende Vorstellung einer Verzahnung der Schulen mit der lokalen Verwaltung.

Am 6. Juli 1809 war es Napoleon gelungen den Papst im Quirinal gefangen zu nehmen und nach Savona zu bringen (ebd., S. 166). Dies hatte zur Folge, dass für Humboldt eine Rückkehr endgültig unmöglich wurde, auf die er immer noch gehofft hatte (ebd.). Am 12. Juli schloss Erzherzog Karl von Österreich mit Frankreich den Znaimer Waffenstillstand. Daran knüpften mehrmonatige Verhandlungen um einen Friedensvertrag, wobei die Lage politisch unsicher war, ob beide Parteien für einen Frieden oder eine Weiterführung des Krieges sein würden (Ullrich, 2004, S. 102). Trotz dieses Waffenstillstands gingen die Kämpfe der Freikorps in anderen Teilen Europas weiter. Am 1. August entbrannte die Schlacht bei Ölper zwischen der vom Herzog von Braunschweig-Oels geführten „Schwarzen Schar“ und westfälischen Truppen, welche in einem taktischen Unentschieden endete (Schulze, 2015, S. 111f).

Am 15. August 1809 wurde eine Konferenz zwischen Humboldt, Nicolovius, Süvern und Vertreter der Königsberger Regierung, des Schulkollegiums, des Magistrats und der Stadtverordnetenversammlung anberaunt. Die anwesenden Stadtverordneten erklärten sich mit den Forderungen von 20000 Thaler an städtischen Zuschüssen einverstanden und zeigten sich optimistisch die Stadtverordnetenversammlung davon überzeugen zu können. Humboldt hingegen verwies darauf, dass gemäß dem Allgemeinen Landrecht Paragraf 29 diese Zustimmung nicht notwendig sei, da darin bereits die Verpflichtung zur Schulunterhaltung

niedergeschrieben war. So wurde in der Königlichen Kabinettsorder vom 26. August 1809 unter Berufung auf diesen Paragraphen die Schulabgabe genehmigt. (Spranger, 1960, S. 190f)

Humboldt hingegen reiste für zehn bis zwölf Tage nach Litauen, um sich mit dem Regierungspräsidenten der Region, Herrn von Schön, zu treffen und das litauische Schulwesen zu inspizieren (Brief an Uhden, 19. September 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 216; Spranger, 1960, S. 193). Hierzu war bereits am 5. August ein Reskript an die litauische Regierung erlassen worden, worin diese aufgefordert wurde einen Plan für die Verbesserung des Schulwesens zu entwerfen (Spranger, 1960, ebd.). Entgegen Humboldts Vorstellungen im Königsberger Schulplan, fand dieser in Gumbinnen einen ausführlichen Plan für Stadtschulen vor, der vermutlich von Schulrat Clemens entworfen wurde (ebd., S. 194). Angeregt durch die interessanten Gespräche mit Schön, schickte ihm Humboldt den „Littauischen Schulplan“ mit der Bemerkung, dass er dabei „weit über das, was sich für Acten paßt, hinausgegangen“ sei und doch hoffe „innerhalb dessen geblieben zu seyn, was auch Sie [Schön] für praktisch erkennen“ (Brief an Uhden, 19. September 1809 zit. nach ebd.). Dieser Plan enthielt als Sonderung gegenüber dem Königsberger Schulplan abgetrennte Bürgerschulen im Sinne erweiterter Elementarschulen, die dort errichtet werden sollten, wo keine ausreichende Flächendeckung an Gymnasien erreicht werden könne.

### 7.2.3 Spezielle Aspekte für „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“

Bereits wenige Tage nach Humboldts Dienstübernahme erhielt er einen Brief der Professoren der Universität Frankfurt mit einem Begrüßungsschreiben (Brief an die Professoren der Universität Frankfurt, 16. Februar 1809, zit. nach Richter, 2015, S. 86). Vom König war es gewünscht, dass die Universität Frankfurt an der Oder nach Berlin verlegt werden sollte. Humboldt antwortete hierzu, dass er „das gänzliche Aufhören Frankfurts und eine nähere Verlegung der Universität“ für sehr bedenklich halte (Brief an Madihn, 18. Februar 1809, zit. nach ebd.). Humboldt war demnach nicht für eine Verlegung der Universität, sondern für eine Neugründung auf preußischem Boden in Berlin.

Der Diskurs über eine Neugründung einer „Höheren Lehranstalt“ in Berlin geht hierbei schon auf die Niederlage von Jena und Auerstedt im Jahre 1807 zurück, bei der Preußen im anschließenden Tilsiter Frieden territoriale Einbußen hinnehmen musste und unter anderem auch seine modernste Universität in Halle verlor

(Tenorth, 2013, S. 21). Davor war die Universität in ihrer alten Form im Zuge der Aufklärung im 18. Jahrhundert bereits in Verruf geraten und wurde u.a. von Thomas Abbt und Salzmann im Bereich ihrer primären Aufgabe, der Tradition von Wissen, kritisiert (Spranger, 1960, S. 200). Das in der alten Universität verwurzelte enzyklopädische Ideal begann zu schwinden und Ideen einer spezialisierten Fachausbildung für besondere Berufe und der Produktion – nicht die Tradition - von Wissen erfreuten sich immer größerer Anhängerschaft (ebd.). Der nach Jena und Auerstedt entbrannte Diskurs, wie der entstandene Schaden durch den Verlust der Universität Halle in der Wissenschaftslandschaft Preußens ausgeglichen werden könnte, stand dabei erheblich im Zuge dieser Debatte (ebd.). Der König genehmigte hierzu bereits 1807 eine „Höhere Lehranstalt“ in Berlin, wobei offenblieb wie diese Lehranstalt genau auszusehen hatte (ebd.). Fichte proklamierte seine Vorstellung von einer „Höheren Lehranstalt“, woraufhin Schleiermacher diesem mit der Wiederbelebung des ursprünglichen Universitätsgedankens entgegnete (Tenorth, 2013, S. 26). Neben der Unklarheit über die Konzeption dieser Institution, entstand in der Universität Frankfurt sowohl Angst als auch Hoffnung, dass diese nach Berlin verlegt werden würde. Die Frankfurter Professoren Madihn, Eichhorn und Weber übersandten Humboldt ein Denkschreiben über die von ihnen gewünschte Verlegung der Universität Frankfurt nach Berlin (Brief an Madihn, 18. Februar 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 86). Da Humboldt in diesem Schreiben bereits ausdrücklich von Universität und nicht von „Höherer Lehranstalt“ spricht, deutet daraufhin, dass er sich bereits für Schleiermachers Universitätskonzeption entschieden hatte, den er auch kurz darauf als Berater für Universitätsfragen beschäftigte.

Die Finanzierung einer neuen Universität in der Hauptstadt gestaltete sich schwierig, angesichts der Niederlage gegen Napoleon bei Jena und Auerstedt 1807 und der daraus erwachsenen Kontributionszahlungen, sowie den wirtschaftlichen Einschränkungen aufgrund der Kontinentalsperre. Im fünften Koalitionskrieg zwischen Österreich und Frankreich zeichnete sich nach der Niederlage bei Abensberg bereits der Sieg Napoleons ab. Trotz der neutralen Position des preußischen Königs operierten einige preußische Freikorps ohne Autorisierung gegen Frankreich und es war ungewiss, ob Napoleon Vergeltung gegen den preußischen Staat üben würde. Am 20. Mai 1809 übersandte Humboldt den Antrag zur Errichtung der Universität Berlin vom 12. bis 14. Mai 1809 an Altenstein, den derzeitigen Finanzminister (Brief an Altenstein, 20. Mai 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 117). Altenstein hatte Humboldts Festlegung der Finanzierung der Universitäten durch

staatliche Domänen dahingehend kritisiert, dass die Verleihung von staatlichen Domänen nicht rechtskonform sei.

Humboldt entgegnete ihm:

„Überhaupt habe ich nur auf Domänen gedacht, weil E. Excellenz dies vorzuziehen schienen, und es auch mir das schnellste und zweckmäßigste scheint. Sonst hätte auch an geistliche Güter, oder Verleihung von Abgaben gedacht werden können.“ (Brief an Altenstein, 20. Mai 1809 zit. nach ebd., S. 119)

Die prekäre Situation des Staates wirkte sich ebenfalls auf die Finanzierung der Akademie der Wissenschaften aus. So schrieb Humboldt an Uhden, dass er „nicht der Quantität des Geldes, aber in der Art, es zu geben, auf die Lage des Staats Rücksicht genommen [hatte]“ (Brief an Uhden, 9. Juni [?] 1809 zitiert nach Richter, 2015, S. 137). Obwohl das Finanzministerium den Plan dieses Finanzierungsmodelles billigte, hatte Humboldt seit mehr als drei Wochen keine Zusage erhalten (ebd.). Dieser Umstand dürfte wie oben erwähnt an einer abwartenden Position des preußischen Ministeriums gegenüber dem Ausgang des fünften Koalitionskrieges gelegen haben.

Am 5./6. Juli 1809 besiegte Frankreichs Armee die österreichischen Streitkräfte in der Schlacht bei Wagram. Die Österreicher zogen sich Richtung Znaim zurück, wo es am 10./11. Juli zu einer weiteren Schlacht mit unentschiedenem Ausgang kam (Ullrich, 2004, S. 102). Beide Seiten einigten sich auf den Znaimer Waffenstillstand (ebd.). Wie bereits beschrieben führten einzelne Freikorps, wie die „Schwarze Schar“ unter Herzog Friedrich Wilhelm von Braunschweig-Oels, den Kampf fort (Schulze, 2015, S. 95). Vor allem die „Schillschen Jäger“, als irreguläre Einheit der preußischen Armee, kämpften weiter und versuchten die preußische Bevölkerung zu einem Aufstand zu bewegen (Gebhardt, Grundmann, & Hirsch, 1970, S. 62). Dies brachte Preußen in eine existentielle Notlage, da es nicht abzusehen war, ob Napoleon für diese kriegerischen Auseinandersetzungen einzelner Nationalerhebungen nicht den preußischen Staat zur Verantwortung ziehen und im schlechtesten Fall Preußen als souveränen Staat auflösen würde. Zum Zeichen der Distanzierung Preußens von diesen Feindseligkeiten und um Napoleon den Eindruck zu vermitteln sich derzeitig und zukünftig rein der inneren Erneuerung zu widmen, erschien der Plan einer Gründung einer Universität in Berlin nun als geeignetes Mittel. So schrieb Humboldt am 12. Juli 1809 an Süvern, dass er nun „nach der Stimmung des Ministeriums“ zu urteilen guter Hoffnung sei den Verteilungsplan für die höheren wissenschaftlichen Institute in Berlin insofern

sanktioniert zu bekommen, als die staatlichen Güter der Universität überschrieben werden würden (Brief an Süvern, 12. Juli 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 167).

Humboldt übersandte dem König am 24. Juli den „Antrag auf Einrichtung der Universität Berlin“. Darin hob Humboldt gegenüber einem vorhergehenden Entwurf die Außenwirkung einer Universitätsgründung hervor:

„Weit entfernt, daß das Vertrauen, welches ganz Deutschland ehemals zu dem Einflusse Preußens auf wahre Aufklärung und höhere Geistesbildung hegte, durch die letzten unglücklichen Ereignisse gesunken sei, so ist es vielmehr gestiegen.“ (Humboldt, 1809 zit. nach Weischedel, Müller-Lauter, & Theunissen, 1960, S. 210)

Humboldt führte hierzu an, dass allein eine Universität geeignet sei auch über die Grenzen des Staates Ansehen in der aufgeklärten Gesellschaft zu erregen:

„Nur solche höhere Institute können ihren Einfluß auch über die Grenzen des Staates hinaus erstrecken [...] so würden Sie sich aufs neue alles, was sich in Deutschland für Bildung und Aufklärung interessiert, auf das festeste verbinden [...] und in einem Zeitpunkte, wo ein Teil Deutschlands vom Kriege verheert, ein anderer in fremder Sprache von fremden Gebieten beherrscht wird, der deutschen Wissenschaft eine vielleicht kaum jetzt noch gehoffte Freistatt eröffnen.“ (Humboldt, 1809 zit. nach Weischedel, Müller-Lauter, & Theunissen, 1960, S. 211)

Währenddessen wurden Pläne einer bevorstehenden Landung britischer Unterstützungstruppen in Norddeutschland bekannt, die gestützt auf eine deutschlandweite Nationalerhebung die französischen Truppen zurückschlagen sollten (Brief Stein an Reden, 13. August 1809 zit. nach Botzenhart, 1932, S. 154). Kriegsminister Scharnhorst war zu diesem Zweck selbst nach Großbritannien gereist, um die Verhandlungen zu initiieren (ebd.). Freiherr vom Stein schmiedete von Troppau aus bereits Pläne die Leitung der Nationalerhebung dem Prinzen von Oranien anzuvertrauen und in Nordwestdeutschland – unter Einbezug Preußens – Landmilizen zu rekrutieren, wodurch die Wahrung der Neutralität des Preußischen Königs unmöglich werden würde (Brief Stein an Oranien, 27. August 1809 zit. nach ebd., S. 157f). Humboldts Plan zur Gründung der Universität Berlin dürfte zu dieser Zeit aus taktischer Hinsicht beim König auf fruchtbaren Boden gefallen sein, da dieser bereits am 16.8.1809 seine uneingeschränkte Zustimmung – auch bezüglich der Finanzierungswünsche – in Form einer Kabinettsorder verlauten ließ. Darüber hinaus forderte der König einen „Vereinigungsplan“, der festzulegen hätte, wie die neue Universität, die beiden Akademien und sämtliche andere wissenschaftlichen Institute und Sammlungen „jeder Teil eine angemessene Selbständigkeit erhalte, doch gemeinschaftlich mit den andern zum allgemeinen

Zweck mitwirken [solle]“ (Kabinettsorder, 16. August 1809 zit. nach Weischedel, Müller-Lauter, & Theunissen, 1960, S. 213). Dies dürfte den Anfang Humboldts internen Schriftstücks über die „Organisation der höheren Wissenschaftlichen Anstalten“ markieren.

#### 7.2.4 Spezielle Aspekte für den „Generalbericht an den König“

Humboldt kritisierte bereits kurz nach seinem Antritt als Sektionsleiter in einem Brief an Karoline den Zustand innerhalb des Ministeriums:

„Aber ich gestehe Dir auch, daß die innere Regierung bei uns (denn bloß diese, die Verwaltung der Justiz, Finanzen und des Inneren, kann jetzt für mich Interesse haben) mir im mindesten nicht gefällt.“ (Brief an Karoline, 2. Mai 1809 zit. nach Röbke, 1952, S. 294)

Dies gründete sich Humboldts Ansicht nach in dem persönlichen Unvermögen der Minister, da der

„[Steinsche] Plan, nach dem alles verteilt und angeordnet ist und der an sich noch viele Mängel hatte, jetzt Händen anvertraut worden ist, die ihn aus Unkunde, ihn zu verbessern und zu befolgen, und ohne Mut, ihn ganz zu verlassen, bloß verstümmelt haben“ (Brief an Karoline, 2. Mai 1809 zit. nach ebd.).

Humboldt hatte im Zuge seiner Anstellung besondere Privilegien erhalten, die ihm eine große Freiheit in der Administration gewährten. Diese beruhte jedoch nur auf seinem guten persönlichen Verhältnis zu Innenminister Dohna (ebd., S. 295). Humboldts Einschätzung bezüglich der Zukunft des Ministeriums und der derzeitigen Verfassung waren pessimistisch:

„Es ist auch sicher, daß weder diese Verfassung noch dies Ministerium sich halten können, und wie lange sich beides hinschleppt, mag ungewiß scheinen.“ (Brief an Karoline, 2. Mai 1809 zit. nach ebd.)

In den Zuständigkeitsbereich des Sektionsleiters für Kultus und Unterricht fiel auch das Reglement der Zensur. Wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, war die politische Situation in Preußen instabil, da der preußische König die Neutralität wahrte, während patriotisch gesinnte Kräfte zu einer Nationalerhebung gegen die französische Besatzung aufriefen. Wie in Wien wurde die nationale Propaganda hierbei besonders durch Schriftmedien verbreitet und rief zur gewaltsamen Befreiung Deutschlands auf. Humboldt gab dennoch die interne Anweisung

„ja nicht die Meynung entstehen [zu lassen], als wolle man jetzt strenger in der Censur seyn, als ehemals. Besonders muß die Section, wie ich von hier schon ein Paarmal gethan, lieber Schriftsteller gegen Censoren in Schutz

nehmen, als selbst, wo es nicht unumgänglich nöthig ist, sehr streng seyn“  
(Brief an Uhden, 30. Mai 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 131f).

Humboldt nahm wegen der Zensur in einem Brief an Uhden vom 16. Juni 1809 Bezug auf eine kürzlich beschlossene Kabinetttorder und informierte ihn darüber, dass nun anstehe „etwas Wesentliches und Großes in der Censurangelegenheit zu thun“, wobei Humboldts Vorstellungen nach „das Beste [wäre], so wie es in Westphalen geschehen ist, alle Censur außer der politischen frei zu geben“ (Brief an Uhden, 16. Juni 1809 zit. nach ebd., S. 140). Dennoch äußerte er Bedenken darüber, ob er zur derzeitigen Lage Preußens damit politisch durchdringen könne und auf der öffentlichen Seite neue Verfügungen immer einen restriktiven Eindruck erwecken würden (ebd.). Somit kam Humboldt zu dem Schluss, dass es am zielführendsten wäre „nur einzeln nach den vorhandenen Gesetzen die Aufsicht auszuüben“ (Brief an Uhden, 16. Juni 1809 zit. nach ebd., S. 140f).

Humboldt sandte an Vincke am 27. Juni 1809, während des fünften Koalitionskrieges, einen vertraulichen Brief, indem er seine Ansicht kundtat, dass „die Censurgeschäfte [...] zu den unangenehmsten [gehören], weil man sich immer sagen muß, daß man thut, was viel besser gar nicht geschähe“ (Brief an Vincke, 27. Junius 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 155). Humboldt ging diesbezüglich weiter ins Detail und weihte Vincke in seine Absichten bezüglich eines neuen Zensurgesetzes ein: „Um Ihnen alles zu sagen hatte ich, als ich herkam, ein eigenes Censur Reglement mitgebracht, das ich mir gemacht hatte. Es annullirte beinah alle Censur“ (Brief an Vincke, 27. Junius 1809 zit. nach ebd.). Als Begründung für die Zurückhaltung dieses Reglements führte Humboldt an, dass

„einestheils [...] wirklich schon die Meynung entstanden ist, daß die Censur jetzt schärfer sey, und ein neues, selbst viel milderes Reglement sie bestätigt haben würde, andernteils weil ich die Idee habe, alle Censur, außer der politischen, abzuschaffen, womit ich eben jetzt durchzukommen nicht hoffen darf, und daher einen schicklichen Augenblick abwarte“ (Brief an Vincke, 27. Junius 1809 zit. nach ebd.).

Humboldt verwies Vincke ebenfalls darauf, dass er darauf bestände, dass Biester Zensor bleiben müsse, „weil man gewiß von ihm keine Strenge fürchtet“ (Brief an Vincke, 27. Junius 1809 zit. nach ebd., S. 158). Humboldt wies darauffolgend Uhden am 30. Juni 1809 darauf hin, dass ein Zirkularschreiben an Buchhändler und Drucker veröffentlicht werde, mit dem Inhalt des Inkrafttretens einer liberalen Ausführung des Zensuredikts vom 19.12.1788 anstelle eines neuen Zensurgesetzes (Brief an Uhden, 30. Juni 1809 zit. nach ebd., S. 159). Aus dem Vorgesagten wird es verständlich, warum Humboldt im Generalbericht an den König, im

Hinblick auf die instabile Situation, für eine Zensur eintrat und lediglich den Wunsch äußerte diese auf eindeutig politische Schriften zu beschränken.

Kurz nach dem Znaimer Waffenstillstand vom 12. Juli 1809 legte der liberale Flügel der Reformer einen von Vincke verfassten neuen kollegialen Organisationsplan für die innere Verwaltung vor, der auch die Einführung eines Staatsrats als Entscheidungs- und Beratungsgremium direkt unter dem König vorsah, um die unkoordinierten Abläufe im Ministerium zu beenden und Einheit und Stringenz herzustellen. Humboldt und Klewitzen hatten durch vereinte Bemühungen das Ministerium dahin gebracht ernsthafter über einen Staatsrat nachzudenken und Humboldt hatte Hoffnungen, dass dieser nun zur Realisation käme, da die Auflösungsdekrete für die bisherigen Oberbehörden bereits abgegangen waren (Brief an Vincke, 18. Jul. 1809 zit. nach ebd., S. 175). Dieser Organisationsplan musste nun vom König persönlich genehmigt werden und Humboldt erwartete, dass dies innerhalb der nächsten drei Wochen geschehen würde: „[...] indeß thue ich, was ich nur irgend kann, und in höchstens 3 Wochen soll, denke ich, alles in Ihren [Vinckes] Händen seyn“ (Brief an Vincke, 18. Jul. 1809 zit. nach ebd.).

Die immer noch andauernden Kämpfe zwischen nicht legitimierten deutschen Freikorps und napoleonischen Truppen sorgten für eine ungünstige Situation für liberale Ideen. Das lässt sich daran erkennen, dass Humboldt in dem gleichen Brief an Vincke schrieb, dass Dohna ihn nicht mit der Polizeiorganisation betraute, weil er bei Humboldt „zu freie und allgemeine Ideen“ fürchtete (Brief an Vincke, 18. Jul. 1809 zit. nach ebd.). So gab es auch Hinweise darauf, dass die liberale Berliner Monatsschrift zensiert werden sollte. Humboldt wollte dieses Problem dadurch lösen, dass die Monatsschrift zwar nicht zensurfrei bliebe, jedoch vom Herausgeber Biester selbst zensiert werden sollte (Brief an Uhden, 18. Juli 1809 zit. nach ebd., S. 178).

Vinckes Antrag zur Reorganisation der obersten Verwaltungsbehörden dürfte Ende Juli 1809 bereits abgelehnt worden sein, da Humboldt kritisch gegenüber dem herrschenden Geist im Ministerium äußerte, dass

„dies [die Behandlung der Sektion als ein gleichwertiges Collegium] um so nöthiger [sei], weil viele doch noch immer die Eitelkeit besitzen, lieber unter Einem sogenannten Chef, als unter einem ordentlich und fest organisirten Collegio zu stehen. Selbst die passion unmittelbar unter den König gesetzt zu seyn, was gerade ebensoviele heißt, als von dem Menschen abzuhängen, der diese oder jene Cabinets Ordre schreibt, vergeht den Leuten noch nicht“ (Brief an Wolf, 31. Juli 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 188).

Dies spricht dafür, dass Vinckes Kollegialitätsprinzip im Ministerium auf erheblichen Widerstand gestoßen war, letztendlich keine Mehrheit fand und am bisherigen Bürosystem festgehalten wurde. Humboldt dürfte, als Reaktion darauf, das von Vincke postulierte Kollegialitätsprinzip innerhalb seiner Sektion informell eingeführt haben. So führte Humboldt gegenüber Wolf auch den klaren Vorteil des kollegialen Organisationsprinzips an: „So wie ein Mensch fühlt, daß seine Stimme gilt, ist es ihm mehr Ernst um die Sache und handelt er selbst wenigstens mit voller Kraft“ (Brief an Wolf, 31. Juli 1809 zit. nach ebd., S. 188).

Aufgrund des Widerstands der Minister wurde der Reorganisationsplan von Vincke vermutlich nie an den König herangeführt und war gescheitert. Humboldt klagte gegenüber Wolf, dass aufgrund der fehlenden Verfassung „es ohne Aufhören ein Aneinanderrennen der Menschen [und] Behörden giebt“ (Brief an Wolf, 13. Oktober 1809 zit. nach ebd., S. 217ff). Weiters gäbe es auch „Kabalen“ und „Intriguen“ am Hof, denen auch er sich ausgesetzt sah und die er nur durch diplomatisches Geschick meistern konnte (Brief an Wolf, 13. Oktober 1809 zit. nach ebd.). Humboldt dürfte zu dieser Zeit so enttäuscht über die politischen Entwicklungen im Ministerium gewesen sein, dass er an Wolf schrieb, es sei ihm zurzeit ein Anliegen wieder ein philologisches Studium zu betreiben und er das Bedürfnis hätte „wo möglich bald als Gelehrter in irgend einer Schrift aufzutreten“ (Brief an Wolf, 13. Oktober 1809 zit. nach ebd.). Humboldt verwies in diesem Schreiben auch darauf, dass Schön, den Humboldt als „den geistvollsten unter uns hier“ betitelte, aus Protest über die Absage von Vinckes Organisationsplan seinen Abgang genommen hatte (Brief an Wolf, 13. Oktober 1809 zit. nach ebd.). Humboldt meinte, dass man „damit gleichsam Fingerzeige gegeben [habe], wer ihm noch nachfolgen soll[e]“ (Brief an Wolf, 13. Oktober 1809 zit. nach ebd.). Daraus könnte man entnehmen, dass Humboldt zu dieser Zeit bereits damit rechnete seinen Posten als Sektionsleiter für Kultus und Unterricht wieder zu verlieren.

Am 14. Oktober 1809 diktierte Napoleon in Schönbrunn Franz I von Österreich den „Schönbrunner Frieden“ (Zöllner, 1979, S. 339). Dieser Friedensschluss bedeutete für Preußen zwar eine Sicherung seiner Existenz, gleichzeitig aber auch dass die Kontributionszahlungen an Napoleon weiterhin fristgerecht zu leisten waren. Klemens Wenzel Lothar von Metternich hatte in Österreich bereits am 8. Oktober das Amt des Außenministers übernommen und leitete damit eine geduckte Koexistenzpolitik mit Frankreich ein. (ebd., S. 341f)

Humboldt fasste zu dieser Zeit den Entschluss, angeregt durch den Rat von Schön, persönlich mit dem König über den Staatsrat und über seine eigene Zukunft in der

preußischen Verwaltung zu sprechen (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 231). Humboldt nutzte hierzu die Gelegenheit eines Balles zum Geburtstag des Kronprinzen Friedrich Wilhelm IV auf dem kein Minister und nur ein weiterer Geheimer Staatsrat außer ihm anwesend waren, um den König unter vier Augen seine Meinung über die derzeitige Verfassung kundzutun (ebd.). Humboldt eröffnete das Gespräch mit dem König mit der Bitte ihn wieder ins auswärtige Departement zurückzusetzen. Im gleichen Zuge erklärte er, dass sein Departement ein Ministerium werden müsse, da ihm die jetzige Verfassung eine Weiterführung seiner Bildungsreform unmöglich mache (ebd.). Humboldt führte hierbei an, dass es notwendig sei die Verfassung entweder durch die Einführung eines Staatsrates vollständig zu machen oder gänzlich umzuändern (ebd.). Der König ging auf Humboldts Kritik ein und sprach „über die Mängel des Kabinettsvortrags“ (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach ebd.). Seiner Sicht nach sei es für den Geschäftsgang notwendig, dass „man ihm im Cabinet nicht, wie jetzt, einen einzelnen Bericht vorlegen, sondern sagen müsse was die Pluralität in einer vorher anzustellenden Berathung für gut gefunden habe“ (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach ebd.). Er war sogar verwundert „warum man ihm deshalb und wegen Einrichtung eines Staats Rathes keine Vorschläge mache?“ (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach ebd.). Laut Humboldts Erzählung kam der König dann von selbst mit der Idee, „daß es wohl besser seyn würde, mehr Ministerien zu creiren und so ein neues Conceil zu bilden“ (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach ebd.). Humboldt war sehr überrascht über die positive Rückmeldung des Königs:

„Es war deutlich zu sehen, daß der König die Mängel, die jetzt vorhanden sind, fühlt [...] und das was ihn hindert, etwas zu ändern, vorzüglich bloß die Idee ist, daß es ein ewiges, der Regierung nicht anständiges, und die Nation beunruhigendes Aendern einmal festgesetzter Formen sey.“ (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach ebd.)

Der König dürfte Humboldt zu verstehen gegeben haben, dass es „nur eines gehörigen Impulses [bedürfe], um gerade das Beste und Zweckmäßigste durchzusetzen“ (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach ebd.). Humboldt war aufgrund dieses Wohlwollens des Königs zuversichtlich für die Zukunft des preußischen Ministeriums gestimmt und schilderte Schön, dass „nur recht angefangen, es kaum noch einer Mühe [bedarf], den König für alle liberalste[n] Ideen zu gewinnen“ (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach ebd., S. 232). Der König gab Humboldt darüber hinaus zu verstehen, dass es ihm wichtig sei Humboldts Gedanken zu kennen, und er sich eine Umwandlung der Sektion für Kultus und Unterricht in ein eigenes Ministerium unter der Leitung Humboldts durchaus

vorstellen könnte, nur könne er sich bei einer so wichtigen Sache nicht gleich entscheiden (ebd., S. 233).

Humboldt entwickelte somit den Plan, die Diskussion über den Staatsrat im Ministerium weiter am Leben zu erhalten, jedoch gleichzeitig zu drohen seinen Abschied zu nehmen, wenn auf seine Forderungen keine Rücksicht genommen werde. Er schätzte die Lage so ein, dass die Minister wüssten „welche Sensation [Humboldts] Abgehen machen würde“ und dass sie niemanden hätten, um ihn zu ersetzen (Brief an Karoline, 28. November 1809 zit. nach Röbke, 1952, S. 312). Von Dohna erwartete Humboldt hierzu keine Unterstützung, da dieser nur für die Fortführung des Bisherigen war und Altenstein schätzte Humboldt so ein, dass dieser rein dahin strebe die Macht um sein Ministerium zu konzentrieren (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 233). Dennoch gab Humboldt zu erkennen mit Altenstein noch über dieses Thema sprechen zu wollen, um ihn – wenn möglich – doch noch auf seine Seite zu ziehen (ebd.). Als entscheidendes Mittel zur Einwirkung auf den König erachtete Humboldt den Jahresbericht über seine Geschäftsführung (Generalbericht), bei welchem er plante „geradezu mit der Sprache über den Staats Rath heraus [zu rücken]“ (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach ebd.). Die tatsächliche Entwicklung sah Humboldt zu dieser Zeit durchaus negativ, da weitere unbedeutende Geheime Staatsräte ernannt worden waren und Humboldt daraus schlussfolgerte: „die Tendenz ist unverkennbar. Man will die Sache zum Titel machen, und so ihr ihre Spitze nehmen“ (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach ebd., S. 234). Humboldt vermied daraufhin sich in seiner Geschäftsführung Blößen zu geben und etablierte weiterhin eine gute Reputation seiner Sektion: „So ist es gang und gäbe geworden zu sagen, daß mein Departement das einzige ist, was recht ordentlich geht“ (Brief an Karoline, 28. November 1809 zit. nach Röbke, 1952, S. 312). Es wurde ihm ferner von einem anderen Staatsrat zugetragen, „daß der König nur auf eine Gelegenheit warte, [Humboldt] zum Minister zu machen“ (Brief an Karoline, 28. November 1809 zit. nach ebd.).

Ein günstiger Anlass für Humboldt die Leistungen der ihm unterstehenden Sektion für Kultus und Unterricht zur Schau zu stellen, dürfte eine öffentliche Prüfung des Normalinstituts von Regierungsrat Zeller unter Anwesenheit des Königs und seiner Gemahlin dargestellt haben, zu deren Teilnahme Humboldt auch Altenstein persönlich einlud (Brief an Altenstein, 29. November 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 248). Da Humboldt aufgrund des Todes seines Schwiegervaters acht Wochen Urlaub beantragt hatte, übersandte er den Generalbericht am 1. Dezember 1809 an den König (ebd.).

### **7.3 Differenz von Zeitgenossenschaft und Eigenkontextualisierung**

Das soziokulturelle Umfeld und die daraus resultierenden Einflüsse auf Humboldts umfangreiche Bildungsreform sollen nachfolgend für jeden der drei Texte separat erstellt werden, um eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten. Aufgrund der Reichweite und Komplexität der verschiedenen Reformbereiche beschränkt sich der Anspruch der folgenden Unterkapitel darauf das soziokulturelle Umfeld, ausgehend von Humboldts persönlichen Briefen, zu skizzieren und um Einflussnahmen bestimmter außenstehender Personengruppen zu ergänzen.

#### **7.3.1 „Der Königsberger und Littauische Schulplan“**

Sowohl der Königsberger als auch der Littauische Schulplan entstanden im soziokulturellen Umfeld der Mitarbeiter und Berater, wie Wolf, Natorp, Süvern und Nicolovius, und des Adressatenkreises der Königsberger Stadtverwaltung. Weiters zählen Litauens Oberpräsident Schön, Freiherr vom Stein und Gegner, wie Hofmann, der für ein ökonomisch verwertbareres Schulsystem eintrat, zum gesellschaftlichen Umfeld. Das Schriftstück wurde von Humboldt persönlich als interne Denkschrift erstellt, vereinigt jedoch zahlreiche Einflüsse aus verschiedenen Quellen, die er in einen Organisationsplan zusammengeführt hat. Viele der im Königsberger- und Littauischen Schulplan enthaltenen Ideen sind somit nicht ausschließlich auf Humboldts originäre Vorstellungen zurückzuführen, sondern stellen eine Integration verschiedener Reformansätze seines soziokulturellen Umfeldes zu einem Ganzen dar.

##### **7.3.1.1 Johann Gottlieb Fichte als Initiator einer preußischen Nationalerziehung**

Einen besonderen Beitrag zum aufkeimenden Gedanken einer Nationalerziehung in Preußen lieferte Johann Gottlieb Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“, die er 1808 in Berlin proklamierte (Tenorth, 2013, S. 19). Hierin forderte Fichte (1808 zit. nach ebd., S. 21), dass die gesunkene preußische Nation nur durch die Erschaffung einer ganz neuen Ordnung der Dinge geschehen könne und es zu rechtfertigen sei, dass „der Staat [...], nötigenfalls mit Zwang, veranlassen [könne], daß alle seine Bürger einen gewissen Grad von Erziehung und Unterricht erhalten“. Diese Rechtfertigung des Staates seine Bürger zu verpflichten ihre Kinder in die Schule zu schicken, führte Fichte auf die Unmündigkeit der Kinder zurück, für die der Staat die Vormundschaft ergreifen müsse (ebd., S. 16f). Die

Sache sei für „den Staat zu wichtig, um alles dem Zufall zu überlassen“ (Fichte, 1808 zit. nach ebd.).

Die bestehenden moralischen Bedenken gegenüber einem verpflichtenden Schulsystem wehrte Fichte (1808 zit. nach ebd., S. 26) rhetorisch ab, indem er herausstrich, dass „derjenige Zwang, von dem wir reden, nach vollendeter Erziehung die ganze persönliche Freiheit zurückgibt, und gar keine andern, denn die heilbringendsten Folgen haben kann“.

Fichte (1808 zit. nach ebd.) schwebte hierbei bereits eine Unterrichtsmethode im Sinne Pestalozzis vor, die eine Veredelung des Menschen in direkter Verzahnung mit dem Beibringen positiver Kenntnisse vorsah:

„Bei dieser Veredelung werden von selbst schon zugleich mit bei richtiger Methode positive Kenntnisse verbreitet und der Trieb, sich solche zu verschaffen, allgemein gemacht. Es wird nach solchem nicht mehr des bloßen Nutzens willen, sondern vermöge des Gefühls der Notwendigkeit gestrebt.“

Wenngleich Fichte (1808 zit. nach ebd.) dem Staat das Recht zuschrieb die Menschen auch gegebenenfalls zu Erziehung und Unterricht zu zwingen, so verwies dieser zugleich darauf, dass „so sehr aber der Staat auf die Erziehung und den Unterricht einwirkt, so wenig darf er doch die Freiheit im Unterricht selbst durch positive Vorschriften beschränken“. Nicht der Staat, sondern der „Zustand der Wissenschaft“ sollte über die Art des Unterrichts entscheiden (Fichte, 1808 zit. nach ebd.). Fichtes Forderung einer Nationalerziehung beeinflusste maßgeblich das Denken des Freiherrn vom Stein und seines Mitarbeiters Süvern, die geeignete Vorbereitungsmaßnahmen für die bevorstehende Bildungsreform trafen, in welcher der Königsberger- und der Littauische Schulplan eine zentrale Stellung einnahmen.

### **7.3.1.2 Johann Wilhelm Süvern als Mitarbeiter**

Der von 1. Jänner 1809 bis zum Amtsantritt Humboldts interimistische Leiter der Sektion für Cultus und Unterricht Johann W. Süvern, stützte sich wie Fichte bei der Reform des Elementarschulwesens auf die Methode von Pestalozzi, da diese geeignet schien, die Bürger von einem passiven Untertan zu einem aktiv an der Staatsverwaltung partizipierenden, selbstständigen Bürger zu bilden. Süvern galt als einer der bedeutendsten Pädagogen der Reformzeit, war von 1803 bis 1806 Direktor des Elbinger Gymnasiums und 1806 Professor der alten Literatur in Königsberg. Nach dem Zusammenbruch des Staates wurde er von Freiherr vom Stein in die Unterrichtsverwaltung beordert und im Dezember 1808 als Staatsrat in der

Unterrichtsabteilung des Ministeriums des Innern angestellt. (Hubatsch, 1961, S. 52)

So sandte Süvern schon 1808, vor Humboldts Amtsantritt, einige Schullehrer zu Pestalozzi in die Schweiz, um dort persönlich von ihm zu lernen und letztendlich diese Erkenntnisse für das preußische Elementarschulwesen nutzbar zu machen. Schon in der „Proclamation an sämtliche Bewohner des preußisches Staates“ vom 21. Oktober 1808 wird dieses Vorhaben durch Freiherrn vom Stein auf der Grundlage eines Entwurfs von Süvern in seinen Grundzügen erläutert:

„Die Erziehung der Jugend zu einem kräftigen Geschlechte, worin die erhabene Zwecke des Staates sich erhalten und fortentwickeln, ist bereits Gegenstand ernsthafter Beschäftigung der dazu angeordneten Behörde und wird es ferner sein. Der schon längst vorbereiteten gleichmäßigen Nationalbildung, auf einen neuen und sicheren Grund gestützt, soll endlich die preußische Jugend sich zu erfreuen haben.“ (Jeismann, 1969 zit. nach Baumgart, 1990, S. 35)

Auch wenn vom Briefwechsel zwischen Süvern und Humboldt wenig erhalten ist, so kann man sehen, dass Humboldt mit Süvern neben dem Bereich der Elementarschule auch über Angelegenheiten der Reform der Gymnasien sprach. Humboldt wirkte auf Süvern insofern ein, als er diesen darauf hinwies, dass das Machtverhältnis zwischen Staat und Lokalverwaltung möglichst gut verteilt sein sollte, um ein Übergewicht des staatlichen Einflusses möglichst zu verhindern (Brief an Süvern, 7. März 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 90ff).

Wie bereits im Kapitel 7.2.2 angeführt, dürfte Humboldt den Bestrebungen von Süvern und Nicolovius, die Methode Pestalozzis in den Elementarschulbereich zu integrieren durchaus ambivalent gegenübergestanden haben. Einerseits ist eine Kritik Humboldts von 1804 bekannt, in der er Pestalozzis Methode als zu mechanisch charakterisierte, andererseits schickte Humboldt seinen eigenen Sohn Theodor während seiner Amtszeit in das Plamannsches Institut, um ihm gemäß der Pestalozzi Lehrmethode unterrichten zu lassen. Auch wenn Theodor sich dort nicht wohl fühlte (siehe Brief an Uhden, 7. April 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 102f), und Uhden Humboldt riet Theodor aus diesem Institut zu nehmen, dürfte Humboldt von Pestalozzis Methode zum Zweck einer moralischen Bildung überzeugt gewesen sein: „Nur gerne nähme ich ihn nicht dort weg. Er ist für seine sittliche Bildung dort sehr gut, und hat seitdem darin sehr gewonnen“ (Brief an Uhden, 9. Mai 1809 zit. nach ebd., S. 107f).

### 7.3.1.3 Georg Heinrich Nicolovius als Mitarbeiter

Nicolovius war seit 1804 Mitglied der ostpreußischen Kammer und seit 1806 mit der Verwaltung des Unterrichtswesens der Provinz betraut (Hubatsch, 1961, S. 52). Freiherr vom Stein beschäftigte Nicolovius ab Juli 1808 als Mitarbeiter in der Unterrichtsverwaltung (ebd.). Ab Humboldts Amtsantritt übernahm Nicolovius die Abteilung des Kultus und war für die Reform der preußischen Kirchenpolitik zuständig (Richter, 2015, S. 95). Während sich Humboldt zu Beginn seiner Amtstätigkeit in Berlin aufhielt, übernahm dieser in Königsberg die Sektionsgeschäfte interimistisch (ebd.). Nicolovius stand sowohl Pestalozzi als auch Jacobi nahe und konnte so wertvolle Impulse für die Reform des allgemeinen Schulsystems geben (Hubatsch, 1961, ebd.).

### 7.3.1.4 Bernhard Christoph Ludwig Natorp als Berater

Bereits im Frühjahr 1809 wurde Natorp von Humboldt mit der Aufsicht über das gesamte niedere Schulwesen Brandenburgs betraut, zum Oberkonsistorial- und Schulrat der Provinz und als beratendes Mitglied der Sektion für Kultus und Unterricht ernannt. Natorp galt bereits 1804 als Experte für das niedere Schulwesen, arbeitete bereits unter Staatsminister Massow einen Neuorganisationsplan für das preußische Elementar- und Bürgerschulwesen aus und gestaltete daraufhin erfolgreich den Bochumer Schulkreis um. (Scholz, 2007, S. 158)

In seinem bereits 1804 veröffentlichten Werk „Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen“ lassen sich viele Parallelen zum Königsberger- und Littauischen Schulplan auffinden. Natorp postulierte darin bereits die allgemeine Menschenbildung in Differenz zur speziellen Berufsausbildung und stellte die These auf, dass die spezielle Bildung in abgesonderten Spezialinstituten erworben werden und die allgemeine Schule allein die allgemeine Menschenbildung bezwecken müsse (Natorp, 1804, S. 20f). Dieses Werk enthielt ebenfalls schon dezidierte Kritik an den Gymnasien, die Natorps Ansicht nach zu viel Augenmerk auf die Analyse griechischer Wörter, die Konstruktion lateinischer Phrasen und Lehren der Kirchenväter legten und zu wenig auf die allgemeinen Fähigkeiten des Menschen im Sinne eines guten Augenmaßes, eines gebildeten Schönheitsgefühls, der Denkfertigkeit, einer richtigen und angenehmen Sprache, eines freien Blickes, eines gründlichen Urteils, einer richtigen Ansicht menschlicher Dinge und einer Kenntnis dessen, was uns umgibt (ebd., S. 26). Natorp war bereits 1804 von den Methoden Pestalozzis überzeugt und bereit diese in eine groß angelegte Reform zu überführen (ebd., S. 46). Die Verschränkung zwischen Mensch und Bürger findet ebenfalls bereits Erwähnung, sowie die notwendige Abkehr der Schulen

von einem bürgerlichen Nützlichkeitsdenken (ebd.). Eine verbesserte Lehrerbildung im Seminarsystem, sowie eine detaillierte Aufstellung der Lehrgegenstände einzelner Klassen waren bereits 1804 Bestandteil Natorps Neuorganisationsplans.

Im Jahr 1809 entwarfen Natorp und Süvern für Wilhelm von Humboldt umfangreiche Pläne zur Verbesserung des Elementarschulwesens, in denen sie besonders für eine Hebung der Lehrergehälter und eine Verbesserung der Aus- und Weiterbildung der Lehrer eintraten. Dieser Plan floss daraufhin in den Königsberger und Littauischen Schulplan ein: Diejenigen Teilbereiche des Königsberger und Littauischen Schulplans, die die Elementarschule, die Bürgerschule, die verschiedenen darin enthaltenen Lehrgegenstände und die verbesserte Bezahlung der Lehrer enthalten, sind großteils von Natorp ausgestaltet worden. Humboldts Umgestaltungspläne für das Gymnasium im Sinne eines Perspektivenwechsel, weg von einer spezialisierten Ausbildung für spätere Gelehrte, hin zu einer für den Menschen allgemeine Fähigkeiten vermittelnden Bildungsanstalt, wurzeln ebenfalls in Natorps 1804 getätigter Kritik.

### **7.3.1.5 Friedrich August Wolf als Berater**

Wolf war Humboldts Ansprechpartner für die Reform des Gymnasiums (siehe Brief an Uhden, 23. Juni 1809 zit. nach ebd., S. 149). Im Februar 1809 übersandte Wolf einen Bericht über Missstände im Joachimsthalschen Gymnasium, die zu einem neuen Lektionsplan führten (ebd., S. 104). Daraufhin wurde Wolf zum Mitglied des Schuldirektoriums des Joachimsthalschen Gymnasiums ernannt, unterstand aber direkt der Sektion und bearbeitete Unterrichts- und Disziplinarangelegenheiten. Die Schlussfolgerungen aus Wolfs Visitationsberichten über dieses Gymnasium flossen in den das Gymnasium betreffenden Teil des Königsberger- und Littauischen Schulplans mit ein.

Wolf hatte bereits 1803 einen Aufsatz zur Schulverbesserung ausgearbeitet. In diesem ließ er den Unterschied zwischen Bürger- und gelehrten Schulen dem Lehrstoff nach gelten, weil es seiner Ansicht nach unmöglich wäre, so viele verschiedene Schulen für die erste Bildung einzurichten, wollte jedoch aus beiden das entfernt wissen, was nur einer speziellen Lebensart oder Beschäftigung diene. Leitzmann vermutet, dass dieser Aufsatz das Hallenser Fakultätsgutachten über die Grenzbestimmung zwischen Schule, Universität und praktischen Bildungsanstalten darstellt, welches Wolf schon 1803, im Auftrag Massows, entworfen hatte. Eine Abschrift dieses Aufsatzes lässt sich im Aktenband gemeinsam mit Humboldts eigenen Reformplänen wiederfinden. (Spranger, 1960, S. 136f)

### 7.3.1.6 Freiherr vom Stein als Adressat der Bildungsreform

Wilhelm von Humboldt hatte Freiherr vom Stein, den Vater der Preußischen Reformen, vor seinem Amtsantritt nicht persönlich kennen gelernt, da dieser nach der Brief-Affäre gezwungen war nach Böhmen zu fliehen. Im Exil führte Stein einen engen brieflichen Austausch mit den einzelnen Mitgliedern des Ministeriums und seinem ehemaligen Mitarbeiter Kunth, der wiederum der ehemalige Hauslehrer der Humboldt Geschwister gewesen war. Wie einem erhaltenen Briefwechsel zwischen Kunth und Stein entnommen werden kann, dürfte Humboldt während seiner Amtszeit in regelmäßigem Kontakt mit Kunth gestanden haben. Kunth informierte Freiherr vom Stein laufend über Humboldts Fortschritte im Bereich der allgemeinen Schulreform. Dieser Briefwechsel gibt Aufschluss über das erweiterte soziokulturelle Umfeld Humboldts.

Kurz nach der Amtsübernahme Humboldts schrieb Kunth am 21. Februar 1809 an Stein: „Humboldt ist völlig entschlossen – und Gott segne Eure Excellenz auch für diese Wahl!“ (Brief Kunth an Stein, 21. Februar 1809 zit. nach Botzenhart, 1932, S. 44). In diesem Brief machte Kunth auf den Umstand aufmerksam, dass Humboldt sich sowohl mit dem Grafen Dohna sehr gut verstünde als auch mit Nicolovius und Süvern, obwohl diese beiden ihn kritisierten und meinten: „[...] er [Humboldt] verstünde nichts von Geschäften!“ (Brief Kunth an Stein, 21. Februar 1809 zit. nach ebd.). Dies deutet darauf hin, dass Humboldt als Chef der Sektion möglicherweise bei seinen Mitarbeitern nicht unbedingt ein durchwegs wohlwollendes Umfeld vorgefunden hatte, seinerseits aber froh war zwei fähige Mitarbeiter zu haben (ebd.). Dies könnte begründen, warum Humboldt trotz seiner eher kritischen Haltung gegenüber Pestalozzis Methoden, diese im Schreiben an Süvern (Brief an Süvern, 7. März 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 90ff) ausdrücklich unterstützte. Humboldt wollte womöglich gegenüber seinen Mitarbeitern Nicolovius und Süvern nicht undiplomatisch erscheinen.

Kunth hatte ebenfalls die Funktion Freiherr vom Steins Ideen zur Schulreform an Humboldt zu übermitteln: „Was Sie [Stein] mir [Kunth] von Zeit zu Zeit über Schulsachen äussern, gebe ich weiter, so, wie ich überzeugt bin, nichts verloren geht“ (Brief Kunth an Stein, 11. Juli 1809 zit. nach Botzenhart, 1932, S. 143). Durch diese Informationsweitergabe hatte Freiherr vom Stein aus dem Exil heraus indirekten Einfluss auf die inhaltliche Ausgestaltung der Schulreform. Wenngleich er Humboldts Arbeit sehr schätzte, klammerte sich Stein vor allem in der Zeit des Exils, während und nach dem fünften Koalitionskrieg, immer energischer

an die Idee, dass die allgemeine Schulreform die Bürger zu einem Volksaufstand gegen Napoleon anfeuern müsse:

„Die Erziehung muss dahin wirken, dass der Mensch nicht allein mechanische Fertigkeiten und einen Umfang von Wissen erlange, sondern dass der staatsbürgerliche und kriegerische Geist in der Nation erweckt und die Kenntnis kriegerischer Fertigkeiten durch Unterricht in gymnastischen Übungen allgemein verbreitet werde.“ (Stein, 1810, zit. nach Botzenhart, 1932, S. 251)

Im Gegensatz zu diesen Vorstellungen Steins intendierte Humboldt keineswegs eine preußische Volkserhebung gegen die französischen Besatzer.

### **7.3.1.7 Heinrich Theodor von Schön als Adressat des „Littauischen Schulplans“**

Schön war während Humboldts Amtszeit 1809 Regierungspräsident in Litauen zu Gumbinnen und von liberaler Einstellung. So hatte Schön, als Staatswissenschaftler und Rechtswissenschaftler, bereits maßgeblich im Oktoberedikt im Bereich der Aufhebung der Leibeigenschaft mitgewirkt und Steins „Politisches Testament“ entworfen. Humboldt reiste im September 1809 nach Litauen, um mit Schön die Umsetzung des Königsberger Schulplans in Litauen zu besprechen. Schön dürfte Humboldt im Zuge dieser Reise überzeugt haben, dass sich der Königsberger Schulplan aufgrund der lokalen Gegebenheiten nicht ohne Änderungen übertragen ließe. Da Litauen nicht über ausreichend Gymnasien verfügte, um eine flächendeckende Sekundarstufe gewährleisten zu können, musste Humboldt sein im Königsberger Schulplan erhobenes Prinzip, keine gesonderten Mittelschulen einzuführen, brechen und erweiterte Bürgerschulen anstelle von Gymnasien andenken. Dadurch kommt es im Littauischen Schulplan zu der Dreigliederung des Schulwesens in Elementarschulen, Stadtschulen und Provinzialschulen (Spranger, 1960, S. 198). Spranger (ebd.) vermutet, aufgrund dieser veränderten Namensgebung der Gymnasien in Provinzialschulen, dass Humboldt sein im Königsberger Schulplan verankertes Finanzierungsmodell wegen des Misserfolgs in Königsberg überdachte und dazu überging, entweder die Gymnasien vom Staat erhalten zu lassen und sie somit zu Provinzialschulen zu erklären oder die königlichen Zuschüsse nur Städten mit gelehrten Schulen zu überlassen.

### **7.3.1.8 Georg Franz Hofmann als Gegner**

Hofmann, der deutsche Autor und Vorsteher der Kantonschule in Aarau, war von 1806 bis 1810 Mitarbeiter an Pestalozzis Erziehungsinstitut in Yverdon (Horlacher & Tröhler, 2010, S. 141). Des Weiteren leitete er eigene Pestalozzi-Schulen in Neapel und Budapest (ebd.). Hofmann plädierte, in Betracht seiner praktischen

Erfahrung als Leiter der Araurer Kantonschule in der Schweiz, für eine Trennung der Sekundarstufe in Realinstitute im Sinne einer Berufsvorbereitung und humanistische Gymnasien, die eine wissenschaftliche Orientierung erhalten sollten. Hofmann fasste diese Gedanken gemeinsam mit Möller zu einem allgemeinen Organisationsplan zusammen, der dem Königsberger und Littauischen Schulplan zu Grunde lag, von Humboldt aber modifiziert wurde. So sprach sich Humboldt im Königsberger und Littauischen Schulplan dezidiert gegen Mittelschulen und vom Gymnasium abgesonderte Realschulen aus, und entgegnete diesen Ideen mit einer Teilung innerhalb des Gymnasiums in einen realwissenschaftlichen und sprachlichen Zweig. Das Besondere in Humboldts Konzeption war die Sicherstellung, dass der Schüler trotz seiner Wahl für einen der beiden Zweige den jeweils anderen nicht ganz vernachlässige. Dies wäre in abgetrennten Mittelschulen und Realschulen nicht der Fall gewesen. Humboldt verwies im Königsberger und Littauischen Schulplan darauf, dass Mittel- und Realinstitute aufgrund ihrer praktischen Ausrichtung die Tendenz haben könnten, die realwissenschaftlichen Fächer des Gymnasiums an sich zu binden, bei gleichzeitigem Wegfall der alten Sprachen. Humboldt sah gerade im Altgriechischen das größte Potential für die formale Bildung des Menschen, da die griechische Sprache als Quelle, der zum Ideal erhobenen griechischen Lebensweise fungiere. Die Idee einer Verkürzung des Gymnasiums im Sinne einer Real- und Mittelschule, konnte Humboldt – trotz der finanziellen Not des preußischen Staates – mit seinem Bildungsideal nicht vereinbaren (siehe Brief Hofmann, 4. Juni 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 133).

### **7.3.1.9 Die Königsberger Stadtverordnetenversammlung als Adressat und Gegner**

Die Stadtverordneten in Königsberg wehrten sich vehement gegen die von Humboldt im Königsberger Schulplan festgelegte und durch die Königliche Order vom 26. August 1809 genehmigte Forderung von 20000 Thaler als Schulabgabe. Die Versammlung erklärte am 12. September 1809 gegenüber dem König, dass aufgrund der Kriegszeiten der finanzielle Zustand der Stadt zu ungünstig sei, um diese zusätzliche Belastung leisten zu können. Der König reagierte durch die Kabinettsorder vom 8. Dezember auf diesen Umstand, wodurch der städtische Anteil auf 6000 Thaler gesenkt wurde und ein königlicher Zuschuss von 2000 Thaler garantiert wurde. Diese Summe war zu gering, um die geplante Reform in geplanter Form zu realisieren. Somit scheiterte Humboldts Vorhaben, die Schulen in Königsberg größtenteils durch städtische Kommunen zu finanzieren, an dem Widerstand der Stadtverwaltung. (Spranger, 1960, S. 191)

### 7.3.2 „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“

Im soziokulturellen Umfeld des Universitätsorganisationsplanes finden sich Ideenstifter wie Humboldts Berater Schleiermacher, darüber hinaus aber auch Fichte, deren Konzepte von Humboldt für die inhaltliche Gestaltung Verwendung fanden. Weiters können Wolf, als Berater im Bereich der Akademie der Wissenschaft, und Uhden, als tatkräftiger Mitarbeiter bei der Realisierung, und konservative Gegner im Ministerium, angeführt werden. Insbesondere Altenstein stand den finanziellen Autarkieansprüchen der höheren wissenschaftlichen Anstalten kritisch gegenüber. Ein Adressatenkreis im Bereich der Universitätsprofessoren der Universität Frankfurt, der anschließend an einen langen Diskurs für eine gänzliche Verlegung dieser nach Berlin eintrat, konnte ebenfalls identifiziert werden. Humboldt wählte als Fundament der Organisationsschrift das originäre Konzept von Schleiermacher, das er besonders in der Position der Akademie der Wissenschaft gegenüber der Universität modifizierte und erweiterte.

#### 7.3.2.1 Die Professoren der Universität Frankfurt als Adressaten

Humboldt erhielt bereits bei Amtsantritt Briefe der Universität Frankfurt an der Oder in Form eines Begrüßungsschreibens. Der erste Brief vom 16. Februar 1809, der im Namen der Professoren der Universität Frankfurt gezeichnet ist, enthält die Bitte für die Universität Frankfurt zu sorgen. Der zweite Brief, der von den Frankfurter Professoren Eichhorn, Madihn und Weber verfasst wurde, enthielt eine Denkschrift über die Verlegung der Frankfurter Universität nach Berlin, der Humboldt entgegnete, dass er die Einrichtung einer Universität in Berlin für notwendig erachte, sich jedoch gegen ein gänzlichliches Aufhören der Frankfurter Universität ausspräche (Brief an Madihn, 18. Februar 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 86). Diese Briefe sind Indiz für eine Debatte, die bereits Jahre vor Humboldts Amtsantritt entflammte.

Preußen hatte 1807 durch die erlittene Niederlage seine modernste, im Sinne der Aufklärung gegründete Universität in Halle territorial verloren (Tenorth, 2013, S. 21). Durch diesen Verlust entbrannte ein Diskurs über einen Ersatzstandort, der zugleich im Sinne der Preußischen Reformen geeignet schien die innere Erneuerung des Staates voranzutreiben. Fichte konzipierte hierzu eine völlig neuartige Höhere Lehranstalt an Stelle einer – aus seiner Sicht der Nationalbildung nicht angemessenen – traditionellen auf Prunk, akademischen Würden und Titel ausgerichteten Universität, die vollständig autonom agieren, jedoch gleichzeitig vom Staat finanziert werden sollte (ebd.). Schleiermacher als Vertreter der

traditionalistischen Universitätsauffassung analysierte hierzu in seinem Werk „Gelegentliche Gedanken“ (1808), dass sich jede Universität letztendlich in einem omnipräsenten Spannungsfeld zwischen den Erwartungen der Wissenschaftler und des Staates befände. Während die erste Seite eine größtmögliche Unabhängigkeit vom Staat anstrebe, konterkariere der Staat dieses Vorhaben durch eine systematische Indienstnahme für seine eigenen Zwecke (ebd., S. 25). Schleiermacher löste dieses grundsätzliche Problem, indem er beide Erwartungen miteinander in Verschränkung brachte: die Universität müsste demnach einerseits rein unter dem Gesetz der Wissenschaft agieren und andererseits für den Staat die Berufsqualifikation der Bürger vornehmen (Schleiermacher, 1808 zit. nach ebd.). Insofern ist bei Schleiermacher die Universität Schnittpunkt der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens und der höheren beruflichen Ausbildung. Diese Verbindung von universaler Bildung und einem staatlichen Nutzen dürfte Humboldt letztendlich unter anderen Punkten bewogen haben die Konzeption Schleiermachers zum Fundament der Neugründung der Berliner Universität und der Neugestaltung der preußischen Wissenschaftslandschaft zu erwägen und Schleiermacher zum festen Berater im Bereich universitärer Angelegenheit zu ernennen.

### **7.3.2.2 Fichte als Adressat und Gegner**

Fichte postulierte bereits 1794, dass seiner Vorstellung nach in Universitäten überhaupt kein tieferes Wissen gewonnen werden könne (Spranger, 1960, S. 201). Er kritisierte am vorgängigen Universitätssystem, dass Wissen „im Sinne echter Einsicht und Überzeugung“ nur durch „selbsttätige und schaffende Akte des Geistes“ geschaffen werden könne und Lernen vielmehr ein Produzieren geistiger Inhalte sei und sich nicht im Nachmachen von Vorgemachten erschöpfe (Fichte, 1794 zit. nach Spranger, ebd.). Ähnlich wie in Humboldts „Ideen“-Schrift des gleichen Jahres verwies Fichte darauf, dass Wissen nur in einer lebendigen Wechselwirkung möglich werde und Wissenschaft nicht aus einzelnen separierten Fertigkeiten sondern allein als Ganzes bestünde, auf einem einheitlichen Prinzip beruhe und aus diesem seine ganze Gültigkeit und Überzeugungskraft gewänne (ebd.). So findet sich der Einfluss Fichtes auch in Humboldts Organisationsplan für die Universität wortwörtlich wieder. Wenn Humboldt (1809 zit. nach Flitner & Giel, 1964, S. 257) darin Wissenschaft als ein unabgeschlossenes und abschließbares Streben definiert, als „etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“, fußt diese Überlegung direkt auf Fichtes Wissenschaftsbegriff. Die darauffolgende Passage „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebensowenig als der Menschheit um Wissen und Reden,

sondern um Charakter und Handeln zu tun“ spiegelt ebenso Humboldts Rezeption von Fichtes Anschauung über Wissenschaft wider (Humboldt, 1809 zit. nach ebd.).

### 7.3.2.3 Schleiermacher als Ideenstifter und Berater

Schleiermacher stellte, bezüglich seines Entwurfs einer Neukonstitution der modernen Universität, die Lehre der organischen Einheit aller Wissenschaft auf ein philosophisches Fundament. Humboldts vermutlich 1809 verfasste interne Organisationsschrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ geht großteils, wie bereits geschrieben, auf Schleiermachers Ideen einer Universitätsreform in seinem Werk „Gelegentliche Gedanken“ (1808 zit. nach Tenorth 2013, S. 13) zurück. Die darin enthaltene Übereinstimmung ist nicht allein die doppelte Rolle der Universität als Ort der Forschung als auch der Lehre und Ausbildung, sondern darüber hinaus deren Stellung innerhalb des gesamten Bildungssystems (ebd.). Analog zu einer Rollenverteilung in Lehrling, Geselle und Meister nimmt hierbei die Universität die Rolle des Gesellen ein, die die „Lehrlinge“ des Schulsystems aufnimmt und letztlich zum Meister ausbildet (Schleiermacher, 1808, zit. nach ebd.).

Die Rolle des Meisters übernimmt bei Schleiermacher sowie in Humboldts Organisationsplan für die „höheren wissenschaftlichen Institute“ allein die Akademie, die der Universität hierarchisch übergeordnet ist und eine Vereinigung der Meister ihrer Disziplin darstellt, die sich in ihrem gemeinschaftlichen Wirken allein der Wissenschaft verpflichtet fühlt (ebd.). Somit ist, Humboldts Plan nach, die Akademie der Wissenschaft diejenige Institution, die von staatlichen Einflüssen größtmögliche Entfernung genießt. Dennoch nimmt die Universität nicht nur eine zentrale Rolle in dieser Dreigliederung ein, sie ist gleichzeitig aufgrund ihrer doppelten Zielsetzung nicht gänzlich frei von der staatlichen Interessenslagen. Der vehemente Einsatz von Humboldt für eine vom Staatshaushalt unabhängige Finanzierung der Universität ist letztlich auch darin begründet, dass diese Finanzierung auch für die Akademie der Wissenschaft Anwendung gefunden hätte. Hierzu muss man jedoch anmerken, dass Schleiermacher 1808 von einer Finanzierung der Universität und der Akademie vom Staat ausging und keineswegs von einer völligen ökonomischen Autonomie (Schleiermacher, 1808 zit. nach ebd.). Das von Humboldt präferierte Finanzierungsmodell, das der Universität sowie der Akademie der Wissenschaft eine größtmögliche Freiheit von staatlichen Einflüssen garantiert hätte, konnte letztlich aus politischen sowie aus rechtlichen Gründen nicht verwirklicht werden (Spranger, 1960, S. 202).

Die Schleiermacher'sche Universitätskonzeption von 1808 enthielt ebenfalls die Forderung die philosophische Fakultät in ihrer alten Stellung, als Zentrum aller übrigen Fakultäten, wiederzubeleben. Hierbei war es nach Schleiermachers Vorstellungen unumgänglich das Philosophische als obligatorisches Fundament zu etablieren, auf dessen Grundlage erst die anderen Studien einsetzen sollten. Die „eigentliche Universität“ war allein in der philosophischen Fakultät enthalten, wobei die anderen Studien lediglich als „Spezialschulen“ zu betrachten seien (Schleiermacher, 1808 zit. nach ebd., 203). Diese Spezialschulen sollten jedoch in der Universität als Teile des Ganzen integriert sein. (Spranger, ebd., 202f)

Humboldt entschied sich letztendlich dafür Schleiermacher als Berater in Sache der Universität Berlin einzustellen, da sich seine Ansicht über die Mitwirkung des Staates für Humboldts Reformpläne als am kompatibelsten erwies (ebd., S. 205). Humboldt stimmte mit Schleiermacher darüber ein, dass die Universität und die anderen bereits bestehenden Institute als ein organisches Ganzes organisiert werden müssen. In diesem Organismus des Wissens müsse das wissenschaftliche Leben als freier, zwangloser Verkehr so entstehen, wie es ohne Zutun des Staates zusammengekommen wäre (ebd., S. 208). Entgegen Schleiermachers ursprünglichen Ideen, dass allein die Akademie die Wissenschaft selbst erweitere, verfügte Humboldt in seinem Organisationsplan, dass auch der Universität diese Zielausrichtung zu teil werde. Diese Abweichung dürfte vielmehr einen Rekurs auf Fichtes Wissenschaftslehre darstellen, in welcher bereits das Auffassen von Wissen als selbsttätiger Produktionsprozess postuliert wurde (ebd., S. 209). Aus dem Verbund dieser beiden Konzepte dürfte auch Humboldts originäre Idee entstanden sein beide Institutionen, die Akademie und die Universität, in einen heilsamen Wettbewerb zu setzen, um eine mögliche Einseitigkeit innerhalb der Wissensproduktion auszugleichen.

#### **7.3.2.4 Altenstein als Adressat und Gegner**

Finanzminister Altenstein dürfte der Berliner Universität gegenüber durchaus ambivalent eingestellt gewesen sein. Auf der einen Seite deuten Humboldts Briefe an Altenstein darauf hin, dass dieser als ein Befürworter der Wissenschaft galt und Humboldt betitelte Altenstein selbst als von „regem Eifer für die Wissenschaften beseelt“ (Brief an Altenstein, 20. Mai 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 117). Darüber hinaus war auch Altenstein neben Dohna ein Befürworter der Neugründung der Berliner Universität und unterstützte deren Antrag vom 24. Juli 1809. Auf der anderen Seite war Altenstein einer der ersten, der starke Bedenken bezüglich Humboldts Finanzierungsmodell im Sinne der Verleihung staatlicher

Domänen an die Universität aussprach. So berichtete Altenstein Humboldt bereits im Mai 1809, dass dieses Vorhaben rechtlich problematisch sei, da nach geltendem Recht Staatsvermögen nicht übertragen werden dürfe (Tenorth, 2013, S. 49).

Die ausdrückliche Befürwortung der Neugründung durch die Minister und den König am 16. August 1809 war vermutlich stark von der bedrohlichen Vorstellung einer britischen Militärintervention zur Unterstützung der österreichischen Truppen im fünften Koalitionskrieg beeinflusst, da dies Preußens Neutralität verunmöglicht hätte. Am 27. August schrieb Friedrich Gentz diesbezüglich an Freiherr vom Stein, dass die Pläne einer englischen Landung in Norddeutschland wieder aufgegeben wurden und Österreich sich nun zu ernsthaften Friedensverhandlungen mit Frankreich bereit erkläre (Brief Gentz an Stein, 27. August 1809 zit. nach Botzenhart, 1932, S. 160f). Die existentielle Gefahr Preußens unfreiwillig in den fünften Koalitionskrieg hineingezogen zu werden verlor somit an Intensität. Unter diesen Umständen verlor die Notwendigkeit einer möglichst raschen Gründung der Berliner Universität, als Symbol der friedlichen Gesinnung Preußens gegenüber Napoleon, im Ministerium an Zugkraft. So wurden auch Altensteins Argumente in der darauffolgenden Konferenz am 28. August 1809 gegen Humboldts Finanzierungswunsch schlagend und seine Vorstellungen rechtlich für undurchführbar erachtet (Tenorth, 2013, S. 50). Ideen einer autonomen Finanzierung der Universität erlitten dadurch einen Rückschlag und scheiterten an den rechtlichen Vorgaben und am politischen Widerstand, der sich in der Unwilligkeit der Juristen unter Minister Beyme zeigte, eine passende Lösung zu entwickeln (ebd.). Die Finanzierungsfrage blieb dadurch ungeklärt und entwickelte sich zu einem dauerhaften Konflikt zwischen Humboldt und den opponierenden Ministern wie Beyme und Altenstein, welcher sich bis zu Humboldts Entlassungsgesuch 1810 nicht lösen ließ und letztendlich dazu führte, dass die Universität sowie die Akademie in den allgemeinen Staatshaushalt eingegliedert wurden (ebd.).

### **7.3.2.5 Friedrich August Wolf als Berater**

Humboldt korrespondierte mit dem Altphilologen und Altertumswissenschaftler Wolf sowohl im Bereich der Stellenbesetzung der Universität als auch der Neukonstitution der Akademie der Wissenschaft, für welche Wolf seit April 1807 als auswärtiges Mitglied tätig war. So informierte Humboldt Wolf darüber, dass, ausgelöst durch die Kabinettsorder vom 22.9.1809, in welcher der Akademie die Gründung der Universität in Berlin mitgeteilt worden war, die Mitglieder sich darüber empört hatten, dass die bereits in Berlin existierenden Institute von nun an ebenfalls von der Universität partnerschaftlich mitbenützt werden würden

(Tenorth, 2013, S. 52). Dieser demonstrierte Unwillen der Akademie sich der geplanten Reform zu fügen, führte wohl auch zu Humboldts Idee diese grundlegend zu reformieren, und sich mit seinem engen Vertrauten Wolf im Oktober 1809 brieflich darüber auszutauschen.

Humboldt schilderte gegenüber Wolf ein detailliertes Bild der damaligen politischen Situation in Berlin, unter anderem, dass es ihm gelegen käme, dass die Kabinettorder an die Akademie nur ihre bisherigen Ausgaben sicherte und der König sich eine neue Organisation vorbehielt. „Bei dem Streit über das Reglement haben sich schriftlich einige Mitglieder so erbärmlich, und mit so vielen grammatischen Schnitzern gezeigt, daß ihre Unfähigkeit actenkundig ist“, schilderte Humboldt (Brief an Wolf, 13. Oktober 1809, zit. nach Richter, 2015, S. 217ff). Auf Grund dieser Meinungsverschiedenheit hatte Humboldt daraufhin den offiziellen Auftrag erhalten über die Akademie einen Bericht zu verfassen und gab gegenüber Wolf zu erkennen, dies als Anlass einer umfassenden Neuorganisation zu nutzen. Humboldt erklärte gegenüber Wolf dem König zu berichten „die Academie sey schlecht, man müsste Mitglieder entfernen (mit aller Pension) nur bloß daß Fremde wieder honnett hineingehen können“ (Brief an Wolf, 13. Oktober 1809, zit. nach ebd.). So wollte er die bestehende Akademie aufheben, neu konstituieren und alle „Untauglichen in Eine Classe der E h r e n m i t g l i e d e r, wo sie freilich noch vorlesen, nicht aber stimmen und sonst activ seyn können“ verweisen (Brief an Wolf, 13. Oktober 1809, zit. nach ebd.). Dieser Aspekt dürfte ebenfalls in Humboldts internen Bericht über die „Organisation der höheren Wissenschaftlichen Anstalten“ eingeflossen sein, da darin von einer Neukonstitution der Akademie im Verhältnis zur Universität ausgegangen wird.

### **7.3.2.6 Wilhelm Uhden als Adressat**

Uhden war Humboldts Vorgänger im diplomatischen Dienst am päpstlichen Stuhl und erklärte sich bereit in der Sektion unter Humboldt zu arbeiten (Spranger, 1960, S. 120). Uhden war ein gebildeter Philologe und Kunstkenner und hatte sich bereits in der Verwaltung von Schulangelegenheiten bewiesen (ebd.). Er leitete unter anderem das Referat über die Externa der Schulen und war insbesondere im Bereich der Realisierung der Universität in Berlin für Humboldt eine große Hilfe und ein enger Vertrauter (ebd.). Humboldt besprach mit Uhden wesentliche Bereiche bezüglich des Finanzierungsplans für die beiden Akademien und die wissenschaftlichen Sammlungen, um auch diesen ein Vermögen in Domänen zuzusichern. Uhden leistete ebenfalls seinen Beitrag zur Ausstattung dieser Institute mit einer gemeinschaftlichen Kanzlei, Kasse und Registratur (ebd.). Trotz der

Tatsache, dass dieser Finanzierungsplan am 28. August 1809 von Altenstein und Beyme abgelehnt wurde, setzte Humboldt in Zusammenarbeit mit Uhden die Realisierung der Universität mit der räumlichen Unterbringung im Palais des Prinzen Heinrich Unter den Linden und der Einrichtung von Hörsälen im Akademie-Gebäude fort (Tenorth, 2013, S. 50). Humboldt plante hierzu mit Uhden zusammen sämtliche Details wie die Kosten für Bänke und Pulte sowie Malerarbeiten und Ausstattungen (ebd., S. 52).

Gegenüber Uhden erklärte Humboldt auch Details über die politischen Hintergründe der Universitätsgründung, so zum Beispiel, dass die rasche Entscheidung die Universität zu gründen außenpolitisch motiviert war, um zu dokumentieren, dass für Preußen trotz der kriegerischen Handlungen einzelner Freikorps Wissenschaft und Kunst und nicht militärische Aggression gegenüber Napoleon im Zentrum der Reformen standen. Wörtlich schrieb er, dass es für den Preußischen Staat

„gerade weil er sich in der gegenwärtigen Lage befindet [gut sei] daß er für Wissenschaft und Kunst etwas thun will, was dieser Lage sogar unangemessen scheint, damit man sieht, daß er künftig, wenn es für ihn ein K ü n f t i g giebt, vorzugsweise nur diese Tendenz haben will“ (Brief an Uhden, 17. Oktober 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 224).

### 7.3.3 „Generalbericht an den König“

Im Bereich des Generalberichts ist das soziokulturelle Umfeld eng um den König zentriert. Humboldt schrieb diesen Bericht in erster Linie an den König selbst und ging auch auf dessen vermutete Wünsche, Ängste und Vorstellungen weit intensiver ein als in anderen Schriften dieses Zeitraumes. So lassen sich vor allem Abweichungen in der Diktion feststellen, die darauf ausgerichtet waren, Humboldt in ein staatsmännisches Licht zu rücken, um seinen politischen Forderungen Nachdruck zu verleihen. Darüber hinaus dürfte, Briefen nach zu urteilen, auch Freiherr vom Stein eine Abschrift dieses Berichtes erhalten haben.

#### 7.3.3.1 König Friedrich Wilhelm III als primärer Adressat

König Friedrich Wilhelm III erwies sich Humboldt gegenüber, bei einem persönlichen Treffen auf dem Ball anlässlich des Geburtstags des Kronprinzen, als potenzieller starker Sympathisant Humboldts machtpolitischer Vorstellungen. Der König zeigte Interesse daran einen Staatsrat einzurichten, der Humboldt ein volles Entscheidungsrecht zugesichert hätte, oder die Sektion für Kultus und Unterricht zu einem eigenen Ministerium zu erheben und Humboldt zum Minister zu ernennen. Aufgrund dieses Umstandes wollte Humboldt dem König insbesondere mit dem jährlichen Generalbericht 1809 seine Loyalität und Eignung für ein

eigenständiges Ministeramt demonstrieren und die Gunst des Königs für seine eigenen Zwecke gewinnen (siehe Kapitel 7.2.4). Somit kann der Generalbericht Humboldts nicht wie es auf den ersten Blick scheint als eine bloße Zusammenfassung, Selbsteinschätzung und Motivationsbekundung seiner Tätigkeit im preußischen Staatsdienst gelesen werden, vielmehr muss eine geeignete Interpretation die spezifische politische Forderung Humboldts mitberücksichtigen.

### **7.3.3.2 Kritische Stimmen gegenüber Humboldts Einstellung zur Religion als indirekte Gegner und Adressaten**

Humboldt versuchte im Generalbericht bestehende Kritik an seiner Person zu entkräften, wie diejenige keine ausreichende religiöse Einstellung zu besitzen. Johann Georg Scheffner schrieb beispielsweise über Humboldts Einstellung zur Religion an Freiherr vom Stein: „H. v. Humb[oldt] scheint auch nach mehrmaligen Besuchen sehr für die Sache [Pestalozzis Methode] zu sein, da er aber meines Erachtens, keine religiöse Gemütlichkeit hat, so wird er vielleicht die Sache nur als Glanzpartie und des Aufsehens wegen betreiben“ (Brief Scheffner an Stein, 27. Februar 1810 zit. nach Hubatsch, 1961, S. 272). Aus dem Briefwechsel zwischen Kunth und Freiherr vom Stein lässt sich ebenfalls erschließen, dass Humboldt nicht den Ruf eines religiösen Mannes hatte: „[...] was den Kultus betrifft, so wird er [Humboldt] gewiß nicht anstößig werden. Er hat mir gesagt, daß es ihm eine rechte Freude gewesen, sich wieder in den Besitz des Kirchenstuhls seiner Eltern zu setzen“ (Brief Kunth an Stein, 7. April 1809 zit. nach Goldschmidt & Goldschmidt, 1881, S. 65).

Humboldt räumte, in diesem Bericht, den religionspezifischen Tätigkeiten der Sektion einen hohen Stellenwert innerhalb der Bildungsreform ein, die sich in keiner Weise mit Humboldts anderen Schriften oder Briefen decken. Wenn Humboldt im Generalbericht nun auf Religion als primäres und grundlegendes Mittel der Moralisierung des Menschen eingeht und somit den staatlichen Zugriff und die Ausdehnung des staatlichen Wirkungsbereiches auf die Religion – ganz im Gegensatz zu seinen frühen Schriften – zu rechtfertigen scheint, so ist dies einerseits dadurch zu begründen, dass Humboldt auch für diesen Bereich des „Kultus“ direkt verantwortlich war und diesen dadurch zumindest nach außen in sein Gesamtkonzept integrieren musste und andererseits, um von kirchlicher Seite die Kritik zu entkräften, dass Humboldt dem religiösen Bereich seines Tätigkeitsfeldes nicht die nötige Aufmerksamkeit und Achtung entgegen bringe. Eine vollkommene Kehrtwende seiner Einstellung zum staatlichen Einfluss auf die Religion kann Humboldt dennoch nicht zugesprochen werden, da er auch im

Generalbericht zaghaft dafür plädierte der Religion gegenüber dem Staat mehr Freiheit und Unabhängigkeit zuzusprechen.

### **7.3.3.3 Kritische Stimmen gegenüber Humboldts liberaler Einstellung als indirekte Gegner und Adressaten**

Kritische Stimmen, die Humboldt eine zu liberale Einstellung im Bereich der Bildungsreform beimaßen, versuchte er durch die Bekundung zu entkräften, dass die Sektion bei jeder ihrer Tätigkeiten davon ausginge „was die Grundfeste aller Staaten ausmacht“ (Humboldt, 1809 zit. nach Flitner & Giel, 1964, S. 212) sowie durch die Betonung der bestehen bleibenden Standesunterschiede. So schrieb Humboldt (1809 zit. nach ebd., S. 217), dass der allgemeine Schulplan das Ziel hätte „diejenige Entwicklung der menschlichen Kräfte zu befördern, welche allen Ständen gleich nothwendig [sei]“. In diesem Zusammenhang lässt sich auch Humboldts (1809 zit. nach ebd., S. 218) Betonung der bürgerlichen Existenz gegenüber der menschlichen verstehen, wenn er argumentiert, dass auch der Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann seinen Beruf nur gut ausüben könne, wenn er „ein guter, anständiger seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger [sei]“. Hierzu gesellt sich auch Humboldts (1809 zit. nach ebd.) Vorstellung eines Elementarschulsystems, das auf die sozialen Unterschiede der Schüler Rücksicht nimmt, da „nicht alle Schüler sozial gleich sind noch gleich sein sollen“. Um diesen sozialen Unterschieden gerecht zu werden, sollte es teurere Elementarschulen für die sozial besser gestellten Bürger, die meistens aus einem höheren Stand stammten, geben, die einen ausgedehnteren und vollständigeren Unterricht erfahren würden.

Gegenüber kritischen Stimmen der realistischen Strömung wie z.B. Fischer und Hofmann, die für eine Mittel- oder Realschule anstatt des von Humboldts konzipierten Gymnasiums eintraten, entgegnete Humboldt im Generalbericht, dass die Intention der Gymnasien sich rein auf die alten Sprachen zu fokussieren dadurch ausgeglichen werden sollte, dass sich der Schüler je nach Talent für einen sprachlichen oder einen realen Zweig entscheiden könne. Selbst der sprachliche Zweig sollte nun primär auf nützliche Fertigkeiten wie die Schärfung des Verstandes und der Urteilskraft abzielen. Wenn Humboldt nun argumentiert, dass es in Städten ohne Gymnasien eigene Anstalten geben werde, die einen Teil des gelehrten Unterrichts umfassen würden und so gar keine Notwendigkeit für eigene Mittel- und Bürgerschulen bestehe, so ist dies ebenfalls eine Argumentationsweise, die die Forderungen nach eigenen Mittel- und Realschulen möglichst entkräftigen und als entbehrlich darstellen sollte.

Humboldt ging ebenfalls tiefgreifend und affirmativ auf die Kernpunkte und die Vorteile der Pestalozzischen Methode ein, obwohl er, wie oben erwähnt (siehe Kapitel 7.3.1.2.), eine durchaus ambivalente Einstellung gegenüber dieser hatte. Dies dürfte darin gründen, dass der König und die Königin kurz zuvor mit Humboldt gemeinsam das Zellersche Normalinstitut, die Versuchsschule für die Pestalozzische Methode, inspiziert hatten und der Generalbericht eine Art Nachbesprechung dieses Ereignisses darstellte. Der König war sehr positiv gegenüber Carl August Zellers Tätigkeit im Bereich des Elementarschulunterrichts eingestellt. Humboldt betonte im Generalbericht weniger die Vorteile der Methode Pestalozzis für die Entfaltung des Individuums selbst, sondern für die sittliche Bildung zu verantwortungsbewussten, religiös gestimmten und dem Staat wohl gesinnten Bürgern. Pestalozzis Methode sollte darüber hinaus dazu beitragen den Zulauf zum Beruf des Landschullehrers zu erhöhen und die Kosten des Unterrichts durch den weitreichenden Verzicht auf Papier, Feder, Tinte und Bücher zu reduzieren.

#### **7.3.3.4 Minister Altenstein, Dohna und Beyme als Gegner**

Für die Minister hätte die Einführung eines Staatsrats eine Verringerung ihrer Macht bedeutet, da die Geheimen Staatsräte wie Humboldt dadurch ein legitimes Mitsprache- und Entscheidungsrecht über sämtliche politische Belange gehabt und die Minister in ihrer Entscheidungsgewalt eingeschränkt hätten. Humboldts Position im Ministerium war allein durch seine persönliche Beziehung zu Dohna gefestigt, jedoch in der preußischen Verwaltung nicht die Norm. Die übrigen Geheimen Staatsräte verfügten bislang nicht über eine derart ausgeprägte Machtposition, hätten aber im Falle der Verwirklichung des Staatsrates eine den Ministern ebenbürtige Position eingenommen.

Humboldts Einschätzungen nach wollte Finanzminister Altenstein die Macht seines Ministeriums ausbauen und Innenminister Dohna die bisherige Verwaltungsorganisation beibehalten (Brief an Schön, 31.10.1809 zit. nach Richter, 2015, S. 233). Hierbei ist es bedeutend, dass Dohna Humboldt durchaus wohlgesonnen war und dessen besondere Position im Ministerium persönlich legitimierte, jedoch nicht bereit war Humboldt eine ihm gleichwertige Position zuzugestehen. Justizminister Beyme versuchte wiederum durch Altenstein Innenminister Dohna zu stürzen, um sich selbst zum Premier-Minister zu machen (Brief Sack an Stein, 29. Juni 1810 zit. nach Hubatsch, 1961, S. 322f). Aufgrund dieser egoistischen Motive der Minister stieß die Idee einer gemeinschaftlichen Oberinstanz auf einheitliche Ablehnung. Humboldt musste somit die Gunst des Königs gewinnen, um

entweder den Staatsrat gegen die Intentionen der Minister durchsetzen oder selbst in den Rang eines Ministers aufsteigen zu können.

### **7.3.3.5 Freiherr vom Stein als indirekter Adressat**

Freiherr vom Stein dürfte noch im Dezember 1809 im böhmischen Exil eine Abschrift des Humboldt'schen Generalberichts durch Kunth erhalten haben und verlangte davon angeregt nach weiteren Werken von Wilhelm von Humboldt (Brief Kunth an Stein, 15. Dezember 1809 zit. nach Botzenhart, 1932, S. 14). Humboldts Schrift dürfte großen Eindruck auf Stein gemacht haben, da Stein im März 1810 eine Denkschrift für eine liberalere Geistesfreiheit in Österreich verfasste, die eindeutig von Humboldts Konzept einer nationalen Erziehung beeinflusst war. So schrieb vom Stein:

„Die Erziehung muss dahin wirken, dass der Mensch nicht allein mechanische Fertigkeiten und einen Umfang von Wissen erlange, sondern dass der staatsbürgerliche und kriegerische Geist in der Nation erweckt und die Kenntnis kriegerischer Fertigkeiten durch Unterricht in gymnastischen Uebungen allgemein verbreitet werde [...] Preussen hat die Leitung seiner Erziehung und wissenschaftlichen Anstalten einem Mann anvertraut, der einen vorzüglichen Geist und Gründlichkeit des Charakters besitzt und der diese Eigenschaften mit ruhmvoller Treue in seinem Wirkungskreis braucht.“ (Stein, März 1810 zit. nach ebd., S. 251ff)

Stein sah in Humboldts Generalbericht wohl eine fähige Ausführung und Weiterentwicklung seiner grundsätzlichen Selbstständigkeits- und Selbstverwaltungsgedanken. Diese sollten eine positive Identifikation des Bürgers mit dem Staat initiieren und letztendlich in einem Nationalaufstand gegen das Napoleonische System gipfeln.

## **7.4 Differenz von intendierter Nachgeschichte und Wirkungsgeschichte**

In den nachfolgenden Unterkapiteln wird herausgearbeitet, wie Humboldts mit den drei Texten in Verbindung stehenden Intentionen von der politischen Wirklichkeit abwichen. Um dem geforderten Umfang dieser Arbeit nicht zu überschreiten, muss an dieser Stelle von einer ausgedehnten, bis in die Gegenwart reichenden, Wirkungsgeschichte und einer Analyse des Einflusses der Texte auf die bildungswissenschaftliche Forschung Abstand genommen werden. Dennoch wäre die Erforschung der vielschichtigen Wirkungsgeschichte der drei Texte ein Desiderat, um die durch die weitere historische Entwicklung bedingten Bedeutungsveränderungen und Sinnmodifikationen aufzudecken. An dieser Stelle soll nun

die unmittelbare Wirkungsgeschichte erörtert werden, um die Differenz zwischen dem intendierten Textsinn und der politischen Realität von 1809/10 augenscheinlich werden zu lassen.

#### 7.4.1 „Königsberger und Littauische Schulplan“

Bereits zu Beginn des Jahres 1810 erneuerte Napoleon die Forderung auf die vollständige Zahlung der Kontributionsleistungen, mitsamt aller bis dahin bereits angefallener Rückstände. Dies setzte das ohnehin gelähmte Ministerium zunehmend unter Druck. Die notwendige Verwaltungsreform, im Sinne der Einführung des Staatsrates auf die Humboldt seine Hoffnungen setzte, unterblieb jedoch ebenfalls. Dies führte zu einer Reihe von Abschiedsgesuchen darunter Scharnhorst, Vincke und Sack. Finanzminister Altenstein war zunehmend unfähig diese akute Finanznot unter Kontrolle zu bringen. (Botzenhart, 1932, S. 259)

Durch diese akute Finanzkrise erstarkten die Stimmen, die für eine realistische Schulform plädierten und diese für die Bedürfnisse des Staates als angemessen erachteten. So erhielt Humboldt am 2.2.1810 einen Brief von E. G. Fischer mit dessen 1806 publizierter Schrift „Über die zweckmäßige Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeteren Stände“ (Spranger, 1960, S. 215). Darin empfahl Fischer gesonderte Anstalten für den künftigen Erwerbsstand, die zwar Latein beibehalten, aber einen klaren Fokus auf mathematische und naturwissenschaftliche Fächer legen sollten (ebd., S. 216). So sollte das von Humboldt angedachte Einheitsgymnasium geteilt werden in ein gesondertes Sprachgymnasium, für Schüler, die auf eine akademische Laufbahn abzielten, und ein Realgymnasium, das auf eine künftige berufliche Laufbahn vorbereiten sollte (ebd.). Humboldt verfolgte jedoch, von den ökonomischen Bedürfnissen des Staates unbeirrt, seine bisherige Einteilung des Schulsystems unter Verzicht auf ein gesondertes Realgymnasium.

Altenstein plädierte letztendlich dafür Schlesien abzutreten, um die Zahlungen fristgerecht erfüllen zu können (Botzenhart, 1932, S. 259). Der König lehnte dies jedoch vehement ab und es zeichnete sich ein jähes Ende des Ministeriums Dohna-Altenstein ab (ebd.). So war bereits am 23. März 1810 Graf Kalckreuth im Zuge von Napoleons Hochzeit nach Paris gesandt worden, um diesen davon zu überzeugen die Rückkehr Hardenbergs als Premierminister zu billigen (ebd.). Humboldt versuchte ohne Erfolg am 12. Mai 1810 einen Generaletat für die Sektion beim scheidenden Finanzminister Altenstein zu erreichen (Flitner & Giel 1964, S. 283). Dadurch dass die finanziellen Mittel der Sektion für Kultus und Unterricht beschränkt und ein umfassender Ausbau des Schulsystems nicht

durchführbar waren, legte Humboldt den zukünftigen Fokus der Sektion auf die inhaltliche Gestaltung der Lehrpläne.

Der von Humboldt 1809 erarbeitete „Königsberger und Littauische Schulplan“ gab die Grundsätze und Richtlinien vor, nach denen im Folgenden die Wissenschaftliche Deputation, Süvern und noch Johannes Schulze weiterarbeiteten (Spranger, 1960, S. 145). Die beiden Dokumente dienten in erster Linie als Grundlage für Verhandlungen mit den jeweiligen Regierungen und Magistraten, um die Schulreform lokal umsetzen zu können (ebd., S. 198). Süvern schickte in dieser Angelegenheit am 14. Mai 1810 eine Verfügung an die Regierungen zu Breslau, Liegnitz, Stargard und Königsberg i. d. Neumark: Diese enthielt keine gesonderten Bürgerschulen, sondern nur reich ausgestaltete Elementarschulen oder einen verkürzten Gymnasialkursus, aber auch „Höhere Stadtschulen“, welche den Unterklassen der gelehrten Schulen entsprachen (ebd.). Daraufhin sollte die innere und äußere Organisation des Schulwesens konkretisiert werden: Die Wissenschaftliche Deputation wurde beauftragt einen Schulplan auf Basis des Königsberger und Littauischen Schulplans zu entwerfen, während die äußere Organisation unter Mitwirkung der Kommunen eingeleitet wurde (ebd., S. 163f). Die Kommunen sollten demnach auch finanziell für die Elementar- und höheren Stadtschulen und die unteren vier Klassen der gelehrten Schulen aufkommen, während die eigentlichen Gelehrtenklassen (Sekunda und Prima) als Provinzialangelegenheit aufgefasst wurden (ebd., S. 164).

Im Bereich des Gymnasiums, als einzige allgemeinbildende Vorbereitungsanstalt zur Universität, musste nun unter dem Direktor der Wissenschaftlichen Deputation Schleiermacher der Bildungsstoff über die verschiedenen Stufen dieser Schulform verteilt werden und dasjenige Maß ermittelt werden, in welchem Mathematik, Latein, Deutsch und die übrigen Fächer in ein Verhältnis treten sollten. In diesem Bereich gab es vor allem aufgrund des obligatorischen Charakters von Altgriechisch Widerstand von Seiten Bernhardis, der als Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums in Berlin Einspruch dagegen erhob und die Wissenschaftliche Deputation aufforderte einen allgemeinen Schulplan für die innere Verfassung der gelehrten Schulen im Staat zu entwerfen. Hierzu eröffnete Schleiermacher am 6. Juni 1810 die Beratung über die offenen Fragen des zukünftigen allgemeinen Schulreglements. (ebd., S. 241)

Bernhardi selbst reichte am 21. September 1810 seinen eigenen „Entwurf der Wissenschaftlichen Deputation zur allgemeinen Einrichtung der gelehrten Schulen“ bei der Sektion ein. Dieser Entwurf beinhaltete erneut die von Humboldt aufgestellte Maxime, dass der Zweck der gelehrten Schule rein die Entwicklung der

geistigen Kräfte sei und, gegenüber der Elementarschule, die Selbstständigkeit der Schüler gefördert werden müsse. Die Gliederung der Fächer wurde hierbei analog zu Humboldts Konzeption im Königsberger als auch Littauischen Schulplan in Sprachen und Wissenschaften vorgenommen. Die Wissenschaften sollten mehr Raum als bisher erhalten und der Religionsunterricht beibehalten werden, Zeichnen und Gymnastik wurden als unumgänglich charakterisiert und der Gesang als empfehlenswert eingestuft. Entgegen den ursprünglichen Vorstellungen von Humboldt behielt Latein die Vormachtposition gegenüber dem Altgriechischen, wie von Bernhardi gefordert. Latein sollte neben Griechisch auch in den von Humboldt konzipierten Bürgerschulen gelehrt werden und selbst in den Elementarschulen Latein im Lehrplan integriert sein. Dies kann, wie Spranger anmerkt, als eine Durchdringung des neuhumanistischen Prinzips gewertet werden, da auch die Angehörigen des Mittelstands in Altgriechisch unterrichtet werden sollten. (ebd., S. 245ff)

Ende 1810 übernahm Schuckmann als Nachfolger Humboldts die Sektion für Kultus und Unterricht und wurde von Süvern am 30. Jänner 1811 darauf hingewiesen den allgemeinen Lehrplan zum Abschluss zu bringen, was Anfang 1813 auch geschah. Dieser wurde jedoch nicht publiziert, sondern im Jahr 1815 lediglich einzelnen Anstalten und 1816 den Konsistorien als Richtlinie für die Unterrichtsverfassung mitgeteilt. Da die Idee eines vom Staat vorgeschriebenen Lehrplans auf Widerstand gestoßen war, wurde dieser in Form einer unverbindlichen Richtschnur in die individuellen Lehrpläne der Gymnasien integriert. (ebd., S. 251ff)

Als weitere Wirkungsgeschichte des Littauischen Schulplans kann am 3. November 1812 die Umwandlung der Gelehrtenschulen zu Gumbinnen, Tilsit und Lyck in Gymnasien angeführt werden, während die lateinische Provinzialschule in Insterburg schon 1809 zur Bürgerschule hinabgestuft wurde (ebd., S. 199). Trotz dieser qualitativen und quantitativen Ausbreitung des Gymnasiums innerhalb der preußischen Gebiete, war dieses nicht in allen Kommunen erfolgreich und viele Schüler verließen es vorzeitig, wodurch die Verwaltung bald gedrängt war die Bürgerschulen auch ohne Griechisch zu dulden (ebd., S. 165). Diese Tendenz führte dazu, dass Johannes Schulzes am 21. Juni 1825 die Bürgerschulen als realistischere Schulform gegenüber den Gymnasien begünstigte (ebd.). 1832 folgte darauf eine eigene Prüfungsordnung für die höheren Bürger- und Realschulen (ebd.). Der Trend zu einem eigenen realistischen Schultyp setzte sich fort bis Ludwig Wiese diesem 1859 einen größeren Raum zugestand (ebd.).

Humboldt schaffte es nicht mehr eine scharfe Grenzlinie zwischen Universität und Schule zu ziehen, wodurch es notwendig wurde die Regelung der Abiturientenprüfung als vom allgemeinen Lehrplan losgelöst zu behandeln (ebd., S. 235). So wurde die Abiturientenprüfung in einer von Süvern redigierten Fassung Gegenstand des offiziellen Edikts vom 12. Oktober 1810, welches ausführliche Zielbestimmungen für die Sprachen als auch für die Wissenschaften enthielt und die Prüfung in den Sprachen Latein, Griechisch, Französisch und Deutsch, neben den Fächern Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik und Naturbeschreibungen, obligatorisch machte (ebd., S. 238). Das Prüfungssystem enthielt ebenfalls den Humboldt'schen Individualitätsgedanken und machte die Ausstellung eines Zeugnisses bedingter Tüchtigkeit möglich, wenn der Abiturient in einigen Fächern genügte und in anderen jedoch zurückblieb (ebd., S. 239). Wolf kritisierte an dieser Fassung der Abiturientenprüfung besonders die seiner Ansicht nach zu hohen Lehrziele im Griechischen, die zu einer Überbürdung des Gymnasialsystems führen würden (ebd., S. 240).

#### 7.4.2 „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“

Die 1809 noch positiven Aussichten für die Realisierung der Universität in Berlin verschlechterten sich 1810 angesichts der drückenden Finanznot. Bereits am 2. Februar erhielt Humboldt ein Schreiben von E.G. Fischer, der die Gründung einer Realakademie an Stelle der geplanten Universität als situationsbedingt zweckmäßiger erachtete (Spranger, 1960, S. 216). Das zeugt davon, dass sich die realistische Strömung und ihre Forderung nach Berufsausbildung in dieser Zeit wieder im Aufwind befanden und Druck auf die Bildungsreform ausübten, wie schon im vorherigen Kapitel (7.4.1) beschrieben.

Humboldt war seit seinem Entlassungsgesuch vom 24. April 1810 nicht mehr in vollem Dienstumfang im Amt, sondern nur noch mit den Abwicklungen und Tätigkeiten für die Universität beauftragt (Tenorth, 2013, S. 6). Bis zur Eröffnung der Universität in Berlin am 15.10.1810 mussten Humboldt und seine Mitstreiter einen zähen Kampf um Konzepte und Kompetenzen gegen immer neue politische und rechtliche Widerstände und Hindernisse führen (ebd., S. 43). Am 23. Mai 1810 enthielt der Generalbericht der Sektion einen Antrag auf Eröffnung der Universität zu Michaelis 1810, um den öffentlich entstandenen Eindruck zu zerstreuen, dass die Universität zu Berlin „wie ein blosses Project betrachtet werden [soll], dessen Ausführung noch immer zweifelhaft bleibt“ (Humboldt, 1810 zit. nach ebd., S. 54).

Die Finanzierungsdebatte über die Universität zog sich ebenfalls weiter in die Länge und Altenstein und Beyme beharrten auf ihrer Meinung, dass die Dotation der Universität über Grundeigentum rechtlich nicht durchsetzbar sei, wie die Denkschrift Humboldts (1810) an Dohna „Zur Widerlegung der Einwände gegen die Dotation der Universität Berlin“ (Flitner & Giel, 1964, S. 267) belegt. Humboldt versuchte diese Argumentation durch das Auffinden juristischer Schlupflöcher wie einer Schenkung zu entkräften, verwies jedoch gegenüber Dohna auf die drängende Notwendigkeit die Universität auch ohne den gewünschten Finanzierungsplan schnellstmöglich zur Verwirklichung zu bringen:

„Allein es ist auch unumgänglich nothwendig, die Universität nun wirklich zu eröffnen, und um Michaelis die Vorlesungen beginnen zu lassen [...] Die Nothwendigkeit des Anfangs liegt am Tage. Im gegenwärtigen Augenblick ist die Aufmerksamkeit Deutschlands auf das Institut gerichtet. Studirende fragen an, ob sie kommen können, oder weilen bereits hier [...] Selbst ein unvollkommener Anfang wäre besser als Aufschub.“ (Humboldt, 1810 zit. nach Flitner & Giel, 1964, S. 272)

Humboldts Entschluss die Universität so rasch wie möglich in die Tat umzusetzen dürfte auch andere Gründe als die oben erwähnten gehabt haben: Erstens hatte Humboldt zu dieser Zeit bereits seinen Rücktritt gefordert und es blieb ihm nicht mehr viel Zeit die Universität selbst zu realisieren. Zweitens war die finanzielle Situation zu dieser Zeit katastrophal, für viele war die Universität in dieser Form entbehrlich und die dafür aufgewendeten Summen an anderer Stelle dringender gebraucht. Drittens war bereits abzusehen, dass ein Ministerialwechsel bevorstand und Finanzminister Altenstein seinen Abschied nehmen werden müsse. Ein neuer und stärkerer Finanzminister hätte möglicherweise die geplante Universität zugunsten einer berufsvorbereitenden Realakademie gänzlich unterdrückt. Viertens benötigte Humboldt für die geplante Eröffnung der Universität weiterhin eine finanzielle Zuwendung und selbst dieser Betrag musste den betreffenden Ministern mühsam abgerungen werden.

Angesichts dieser Umstände war es für Humboldt notwendig die Universität, auch ohne direkten Rückgriff auf den 1809 erstellten weit umfassenderen Organisationsplan, zu realisieren, um das Projekt nicht gänzlich zu gefährden. Daraufhin erfolgten bereits erste Bewerbungen von Professoren, wodurch die Einsetzung einer Einrichtungskommission im Juni 1810 notwendig wurde. Der Antrag zur Eröffnung enthielt, neben einem Zusammenwirken mit anderen wissenschaftlichen Einrichtungen der Stadt, eine Gliederung in die klassischen vier Fakultäten mitsamt einem Gutachten von Hoffmann und Schleiermacher. Humboldt war für die Eröffnung schon damit zufrieden, dass einige wenige Rahmenbedingungen

gesichert waren: Die administrativ-politische Absicherung der Einrichtung der Berliner Universität, die institutionell-organisatorische Platzierung neben der Akademie und die Zuschreibung der Institute zur wissenschaftlichen Nutzung durch die Universität (Tenorth, 2013, S. 55). So war es Humboldts Vorstellungen nach

„hinreichend, wenn in diesem Zeitpunkte nur Promotionen vorgenommen, ja wenn nur in allen vier Facultäten eine hinreichende Zahl von Vorlesungen eröffnet und in der Form des akademischen Lections-Catalogs bekannt gemacht werden können“ (Humboldt, 1810 zit. nach Tenorth, 2013, S. 55).

Dadurch beschränkte Humboldt seine Anstrengungen auf die essenziellen und praktischen Vorbereitungsmaßnahmen, wie das Werben um geeignete Professoren und deren Anstellung, die Bereitstellung des Gebäudes und der unmittelbar benötigten Finanzen. Im Sommer 1810 nahm Humboldt seinen definitiven Abschied und die Sektion nahm die Vorbereitungsmaßnahmen für die Eröffnung der Universität in seinem Geiste bis Oktober 1810 wahr. Diese beantragte die traditionelle Gliederung in vier Fakultäten am 22. September 1810, wobei der König mangels vorhandener Wahlordnung die Erstbesetzung der universitären Ämter selbst vornahm. So wurde Schmalz zum Rektor ernannt, Schleiermacher zum Dekan der Theologen, während Biener die juristische Fakultät, Hufeland die medizinische und Fichte die philosophische Fakultät übernahmen. (ebd.)

### 7.4.3 „Generalbericht an den König“

Humboldts Intention, im Generalbericht vom Dezember 1809, dem König den notwendigen Impuls zu geben einen Staatsrat einzuführen, der Humboldt in seiner Machtposition gefestigt hätte, dürfte bereits am 11. Januar 1810 einen herben Rückschlag erlitten haben. Humboldt schrieb an Nicolovius, dass er in kurzem seinen Rücktritt vermute (Brief an Nicolovius, 11. Januar 1810 zit. nach Richter, 2015, S. 252). Dies dürfte auch im engen Zusammenhang damit stehen, dass Napoleon zu Jahreswechsel 1809/1810 erneut auf die fristgerechte Zahlung der Kontributionszahlungen drängte und Preußen damit unter erheblichen finanziellen Druck geriet. Finanzminister Altenstein konnte keinen Finanzplan in die Wege bringen, um diesen Notstand zu bewältigen. Trotz dieser akuten Notlage waren die Minister unwillig die Oberinstanz des Staatsrats über sich dulden zu wollen, da diese ihre jeweiligen Machtbereiche eingeschränkt hätte. Altensteins letzte Idee zur Tilgung der Kontributionszahlungen Teile von Schlesien abzutreten, missfiel dem König gänzlich und so wurden bereits am 23. März Verhandlungen mit Napoleon aufgenommen, um Hardenberg anstelle von Altenstein und Beyme

wieder ins Amt zu rufen und ihm eine Position eines ersten Ministers einzuräumen (Brief Sack an Stein, 7. April 1810 zit. nach Hubatsch, 1961, S. 300).

Am 31. März erließ der König eine Kabinetttorder, durch die ein interimistischer Staatsrat angeordnet wurde, jedoch nicht in dem von Humboldt intendierten Sinne. So bekamen zwar die Geheimen Staatsräte im Bereich ihres Ressorts ein volles Stimmrecht, in allen weiteren doch nur ein rein konsultatives. Somit dürften die Geheimen Staatsräte in allen, nicht unmittelbar das eigene Ressort betreffenden Angelegenheiten, lediglich Ratschläge erteilen über die die Minister die letztgültige Entscheidungsgewalt besäßen (Brief an Frau v. Berg, 12. April 1810 zit. nach Richter, 2015, S. 264). Humboldt kritisierte diese Neuorganisation gegenüber der engsten Vertrauten der Königin, Frau v. Berg, die ebenso wie die Königin selbst einen engen freundschaftlichen Kontakt mit Freiherr vom Stein pflegte, am 12. April 1810 und gab zu erkennen, dass der neue Staatsrat in seinen Augen „ein bloßer Name [sei], da bloß die Minister in demselben entscheiden, und die Ratschläge aller übrigen Mitglieder geradezu verworfen werden können“ (Brief an Frau v. Berg, 12. April 1810 zit. nach ebd.). Darüber hinaus schlussfolgerte Humboldt, dass

„die Sectionschefs aufhören, im Staatsrath entscheidende Stimmen zu haben, sie nur Werkzeuge der Minister werden, und mehr oder weniger bloß ihre vortragenden Räte sind, denen man eine Art eigener Administration unter beliebigen Schranken erlaubt hat“ (Brief an Frau v. Berg, 12. April 1810 zit. nach ebd.).

Die Einführung eines solchen Staatsrates bedeutete für Humboldt einen erheblichen Machtverlust gegenüber seiner bisherigen Position, in der er lediglich die Zustimmung des ihm vorgesetzten Innenministers Dohna bedurfte, um eigene Angelegenheiten in die Tat umsetzen zu können, während nach dem neuen System alle Minister darüber eine Entscheidungsgewalt besäßen (ebd., S. 265). Gegenüber Frau v. Berg erklärte Humboldt, dass die anderen Minister durchaus wüssten, dass er, wenn ein solcher Staatsrat eingerichtet werden würde, seinen Abschied nehmen würde und er befürchtete, dass selbst, wenn er diesen akzeptiere, die Minister weitere Möglichkeiten finden würden ihn in seinem Wirkungskreis weiter einzuschränken (ebd.).

In dieser Causa schrieb Humboldt auch an Karoline am 14. April 1810 und führte weitere nachteilige Folgen für sein zukünftiges Wirken als Sektionschef an, da er durch diesen Machtverlust „auch dermaßen an Gewicht und Ansehen [verliere]“, dass Humboldt fürchtete „selbst in [s]einem Departement nicht mehr gleich nützlich als jetzt sein [zu können]“ (Brief an Karoline, 14. April 1810 zit. nach Rößle,

1952, S. 318). Er erwähnte gegenüber Karoline noch die Hoffnung, dass der König eine Ausnahme für ihn mache oder die Order gänzlich zurücknehme, da er davon ausging, dass sein Abschied großes Aufsehen erregen würde. Immerhin hatte seine Sektion als einzige gute Erfolge vorzuweisen und Humboldt hatte durch seine Tätigkeit auch im Ausland große Bekanntheit erlangt (ebd., S. 319).

Am 24. April 1810 erhielt Humboldt eine offizielle Mitteilung des Ministeriums, die die Einrichtung des interimistischen Staatsrats unverändert bestätigte (Brief an die Königin, 25. April 1810 zit. nach Richter, 2015, S. 267). In einem Schreiben an die Königin kündigte Humboldt bereits an, dass dies seinen Posten soweit beschneide, dass er sich genötigt sähe den König um seine Entlassung zu bitten (ebd., S. 268). Humboldt hoffte wohl auf diesem Wege die Königin zu überreden auf den König einzuwirken, um den neuen interimistischen Staatsrat in seinem Sinne abzuändern. Gegenüber Frau v. Berg gab Humboldt dies auch zu erkennen und erwähnte, dass der interimistische Staatsrat den Ministern dazu diene „den alten Krieg mit den Geh. Staats Räthen, auf die sie von jeher Eifersucht gehabt haben, mit Einem Schlage zu beendigen“ und Humboldt als „einen der letzern, denen man, nach Schöns und Vincke's Abgang mehr Kopf und Selbstständigkeit zutraut, zu entfernen“ (Brief an Frau v. Berg, 25. April 1810 zit. nach ebd., S. 271). Humboldt schickte daraufhin am 29. April sein Entlassungsgesuch an den König. Der König reagierte nicht sofort darauf und bemühte sich Humboldt zu halten (Tenorth, 2013, S. 53). Trotz dieses Abschiedsgesuchs arbeitete Humboldt an den Vorbereitungen zur Eröffnung der Universität Berlin weiter (ebd.).

Am 25. Mai wiederholte Humboldt sein Entlassungsgesuch an den König mit der Begründung, es wäre seit den Wochen in der der interimistische Staatsrat aktiv sei zu Vorfällen gekommen, die ihn darin bestärkten, dass „jetzt das Ministerium eine wahre Zwischeninstanz zwischen Ew. Königlichen Majestät und den Sectionen bildet“ (Brief an den König, 25. Mai 1810 zit. nach ebd., S. 274). Kurz darauf wurde Hardenberg durch die Kabinettsorder vom 4. Juni 1810 zum Staatskanzler ernannt (Brief an Dohna, 7. Juni 1810 zit. nach ebd., S. 276). Als Bedingung Hardenbergs wurden Altenstein, Beyme und auf Drängen Napoleons auch Scharnhorst als Kriegsminister von ihren Ämtern entbunden und das Ministerium personell umgestaltet (Brief Stein an Reden, 14. Juni 1810 zit. nach Hubatsch, 1961, S. 317).

Humboldt setzte Karoline am 28. Juli 1810 über seinen definitiven Abschied und seine Ernennung zum Minister (Anm. ohne Wirkungsbereich) in Kenntnis und erwähnte, dass seine Leistungen als Sektionschef allen voran die Erstellung eines allgemeinen Planes, der „von der kleinsten Schule an bis zur Universität alles

umfaßte und in dem alles ineinandergriff“ gewürdigt worden waren (Brief an Karoline, 28. Juli 1810 zit. nach Rößle, 1952, S. 323). Den Grund, warum Humboldt, trotz all dem Vertrauen in seine Tätigkeit, zwar zum Minister gemacht worden war, aber nicht weiterhin seinen Posten als Sektionsleiter für Kultus und Unterricht behalten konnte, erklärte er gegenüber Karoline nur fragmentarisch (ebd.). Als Erklärung dafür gab Humboldt an, dass es „größtenteils [daran liegt], weil man glaubt, daß [...] die Sache nun so organisiert [sei], daß sie von selbst geht“ und „das aber kannst Du mir sicher glauben, daß ich es nicht ändern konnte“ (Brief an Karoline, 28. Juli 1810 zit. nach ebd.). Humboldt teilte Karoline ebenfalls mit, dass er ernstlich überlegt habe sein Entlassungsgesuch zu widerrufen, um sein Reformwerk „mit gänzlicher Hintansetzung jeder noch so gerechten persönlichen Rücksicht“ gegen äußere politische Einflüsse zu verteidigen (Brief an Karoline, 28. Juli 1810 zit. nach ebd.). Abschließend schrieb Humboldt resümierend:

„Du kennst mich genug, um zu fühlen, teure Li, daß ich sehr gut diesem soliden Wirken und dauernden Ruhm einen Titel und eine äußerlich glänzendere Lage hätte aufopfern können. Aber ich habe es nach reifer Überlegung nicht getan. Es wäre nichts dabei herausgekommen, glaube mir das jetzt, mündlich werde ich Dich überzeugen können.“ (Brief an Karoline, 28. Juli 1810 zit. nach ebd.).

Humboldt verließ Berlin am 15. August und wurde preußischer Gesandter in Wien (Hubatsch, 1961, S. 339).



## **8 Der Bruch in Humboldts Gesamtwerk zwischen 1792 und 1809/10**

Aus der Kontrastierung beider Kontextanalysen können die Diskrepanzen in Humboldts Gesamtwerk in verschiedenen Teilbereichen herausgearbeitet werden. Diesen ist gemein, dass sich Humboldts 1792 geäußerte Ablehnung der staatlichen Einflussnahme auf die verschiedenen Bereiche des gesellschaftlichen Lebens 1809/10 relativiert. Im folgenden Kapitel wird diese Änderung der Sichtweise anhand der deutlichsten Textdivergenzen zwischen den genannten Zeitabschnitten aufgezeigt.

### **8.1 Die Ablehnung eines staatlichen Schulsystems im Gegensatz zur Einrichtung eines solchen**

Humboldts 1792 geschriebenes Werk „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ beschäftigte sich grundlegend mit der Frage, in wie weit der Staat seine Handlungsfelder reduzieren müsse, um die größtmögliche Freiheit für die darin lebenden Individuen zu ermöglichen. Davon ausgehend, dass die Menschheit einem natürlichen Drang zu immer größerer Freiheit folge, postulierte Humboldt einen notwendigen schrittweisen Rückzug des Staates auf sämtlichen Einflussgebieten, um der Gesellschaft zu erlauben sich dieser nach und nach zu bemächtigen und selbst zu verwalten. Diese präventiven Maßnahmen des Staates sollten einerseits die Ideale der Französischen Revolution in ihrer Reinheit zur Verwirklichung bringen und andererseits die Gefahr entschärfen eine blutige Revolution wie in Frankreich hervorzurufen. Die Staatsmacht sollte hierbei auf einen enggesteckten Rahmen reduziert werden, der allein auf die Wahrung der inneren und äußeren Sicherheit ausgelegt wäre. Nur die Sicherheitsfunktion des Staates war Humboldts Analyse zu Folge legitim, da die Freiheit der einzelnen Menschen auf dem notwendigen Fundament der Sicherheit aufbauen müsse.

Somit war Humboldts Reform des absolutistischen Staates im direkten Verbund mit einer Neuausrichtung des Staatsziels – weg von aktiver Lenkung zur Herstellung von Wohlstand, Besitz und Erwerbsfähigkeit – hin zur Ermöglichung der größtmöglichen Freiheit für das Individuum. Der Staat, den Humboldt letztendlich im Sinn hatte, müsste unter allen Umständen unterlassen seine Bevölkerung aktiv in bestimmte gewünschte Richtungen lenken zu wollen, denn nur durch

diesen so entstehenden Freiraum, würde das gesamte Potential der Gesellschaft geweckt werden können und gleichzeitig der Mensch nicht dem Bürger geopfert werden. So ging Humboldt von der Prämisse aus, der Mensch würde von sich aus nach Bildung und Entfaltung all seiner Kräfte streben und allein die Zwänge des Staates würden diesen natürlichen Drang behindern und unterdrücken. Seinen Schlussfolgerungen nach schien es notwendig den Staat in seiner Wirksamkeit soweit zu beschneiden, dass dieser seine lähmenden und einengenden Steuerungs- und unternehmungen nicht mehr ausüben könne. Vielmehr sollte der Staat darauf achten dem Wunsch der Bevölkerung nach mehr Freiheiten auf bestimmten Gebieten Folge zu leisten, in dem dieser sich aus denjenigen Gebieten nach und nach zurückziehe.

Ein Staat, der sich diesem Ideal der Freiheit verschrieben hätte, dürfte auch nicht im Sinne einer staatlichen und öffentlichen Erziehung versuchen seine Bevölkerung in eine bestimmte Richtung zu lenken, sondern müsste sich gänzlich aus dem Schulwesen heraushalten, da ansonsten der mannigfaltig ausgerichtete Mensch Gefahr laufen würde zu einem einförmigen Bürger zu werden. Die größtmögliche Freiheit des Menschen wäre somit nur durch eine Abkehr von jeglicher Bürgerlichkeit erreichbar. Einer öffentlichen oder nationalen Erziehung erklärte Humboldt aus diesen Gründen eine klare Absage. Die Etablierung eines öffentlichen Erziehungssystems wertete Humboldt als „wenigstens von vielen Seite [für] bedenklich“ (Humboldt, 1792 zit. nach Flitner & Giel, 1964, S. 58) und verwies darauf, dass öffentliche Erziehung zwangsläufig darauf ausgelegt sein müsse eine bestimmte Form zu begünstigen, andere zu unterdrücken. Dies würde in schädlicher Weise die höchstmögliche Mannigfaltigkeit beschneiden, die gerade für die Bildung des Menschen unverzichtbar sei. Humboldts Schlussfolgerung nach müsse dies dazu führen dem Menschen eine bürgerliche Form zu geben, „da immer der Geist der Regierung in ihr [einer öffentlichen Erziehung] herrscht“ (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S. 60).

Die öffentliche Erziehung könne nie auf die verschiedenen natürlichen Anlagen jedes Zöglings eingehen und diese in all ihren Facetten zur Entfaltung bringen, stattdessen versuche sie letztendlich die Menschen anhand bestimmter Idealvorstellungen gleichzumachen. Deswegen plädierte Humboldt für eine Privaterziehung, die allein geeignet schien den Menschen unter Berücksichtigung seiner Individualität zur Tugend zu bilden. Selbst eine öffentliche Erziehung, die jegliche positive Beförderung unterlassen würde, sich rein auf die Entwicklung der Kräfte beschränken würde und einzig und allein ErzieherInnen anstellen und unterhalten würde, wäre Humboldts Überzeugung nach weder ausführbar noch sinnvoll, „da

was Einheit der Anordnung hat, auch allemal eine gewisse Einförmigkeit der Wirkung hervorbringt, und dann ist auch unter dieser Voraussetzung der Nutzen einer öffentlichen Erziehung nicht abzusehen“ (Humboldt, 1792 zit. nach ebd.). Für eine Bildung zum Menschen werde der Staat nicht gebraucht und selbst im antiken Griechenland hätte eine vom Nationalcharakter durchgezogene Erziehung mutmaßlich negative Konsequenzen für die betroffenen Staaten gehabt (ebd., S. 61f). Daher schlussfolgerte Humboldt 1792, dass ein öffentliches und staatliches Erziehungssystem kein anstrebenswertes Reformziel des Staates darstellen würde:

„Öffentliche Erziehung scheint mir daher ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muß.“ (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S. 63)

1809 hingegen trat Humboldt selbst in den Staatsdienst, um ein staatliches Schulsystem zu organisieren. Betrachtet man den „Königsberger- und Littauischen Schulplan“ von 1809, so ergibt sich ein gänzlich anderes Bild. Humboldt, der 1792 noch jegliche öffentliche Erziehung kategorisch ablehnte, plante nun ein lückenloses dreigliedriges Schulsystem im Rahmen einer staatlichen Bildungsreform, die den Schüler von der Elementarschule bis zur Universität in einem staatlichen Erziehungssystem unterweisen sollte. Nicht nur dass Humboldt hier mit seiner vorher gefassten Argumentation bricht, dass ein öffentliches Schulsystem immer eine gewisse vom Staat beabsichtigte Einförmigkeit bewirke, sondern er führte mit dem Schulsystem nun mehr auch die im Allgemeinen Landrecht (1794) zwar verankerte, jedoch nie exekutierte, Schulpflicht für die Elementarschule ein.

Selbst wenn man berücksichtigt, dass Humboldt den Posten des Sektionsleiters für Kultus und Unterricht nicht gänzlich freiwillig übernommen hatte, hätte man aufgrund seiner früheren Schriften davon ausgehen können, dass er den Schulen wenigstens eine weitgehende Autonomie gegenüber dem Staat zugesprochen hätte. Der „Königsberger- und Littauischen Schulplan“ repräsentierte genau das Gegenteil: Humboldt plante jedes kleinste Detail für jeden Schultyp und achtete darauf alles in eine einheitliche Form und eine klare Abfolge zu bringen (ebd., S. 168). So wurden alle organisatorischen Schritte vom Staat vorherbestimmt und geregelt, wie beispielsweise der Übertritt eines Schülers von einer Klasse in eine andere oder ein Schulwechsel. Humboldt nivellierte damit jegliche bis dahin bestehende Autonomie, die Lehrgegenstände, die Methode sowie die Behandlung der Schüler betreffend, und weitete den tatsächlichen Machtbereich des Staates über das Schulsystem weit über den im Absolutismus bestehenden aus.

## **8.2 Die Kritik an jeglicher schulischen Berufsausbildung im Gegensatz zu Allgemeinbildung als Fundament der Ausbildung**

Die Pluralität der Schultypen wurde von Humboldt im „Schulplan“ in eine Dreiförmigkeit gefasst, die alternativlos den einzigen Bildungsweg vorzeichnet, der vom Schüler eingeschlagen werden kann. Das Gymnasium diente Humboldt hierbei als Einheitsschule, die den vorher getrennten Real- und Sprachzweig ineinander vereint und den einzigen Zugang zur Universität darstellt, der nun auch einer staatlichen Prüfung unterliegt. Auch wenn Humboldt hierbei heraushob, dass die Schule allein der Weckung und Übung der Kräfte des Menschen dienen sollte, so ist dies ebenfalls eine Abkehr von seinem 1792 geschriebenen Grundsatz, dass selbst Schulen, die nur auf diesen Zweck abzielten, immer eine negative Einförmigkeit der Wirkung mit sich ziehen würden und der mannigfaltig ausgeprägten Natur des Menschen widersprächen.

Das nun im „Schulplan“ angedachte Konzept, die Elementarschule und die unteren Klassen des Gymnasiums im Sinne einer Bürgerschule allein der allgemeinen Menschenbildung zu verpflichten und auf diesem Fundament aufbauend spezialisierte Ausbildungen zu erlauben, würde unter strenger Berücksichtigung der in der „Ideen“-Schrift geäußerten Darstellung dazu führen, den Menschen in eine gewisse vom Staat gewünschte Richtung zu drängen und einen allgemein gebildeten Bürger, aber nicht den von Humboldt intendierten Menschen, zu fördern. Der Privatunterricht galt als einzige Möglichkeit einen Schüler gemäß dessen individuellen Natur zum Menschen zu bilden. Diesen Ansatz verwarf Humboldt doch zugunsten der nachgelagerten beruflichen Spezialisierung des Schülers, der zuvor unter Berücksichtigung seines Talents und seines sozialen Hintergrundes eine allgemeine Menschenbildung erhalten hatte. Die Thematik der Freiheit des Menschen im Gegensatz zu einer Erziehung zur bürgerlichen Brauchbarkeit fand im Königsberger und Littauischen Schulplan nur noch in der Ablehnung eigener Mittelschulen ihren Ausdruck, gegen ein staatliches Schulsystem an sich argumentierte Humboldt 1809 nicht mehr.

### **8.3 Die Zurückweisung des staatlichen Einflusses auf die Religion im Gegensatz zum Auftrag zur Hebung der Religiosität im Staat**

Humboldt identifizierte schon 1792 die Religion als Mittel „auf den Charakter und die Sitten der Nation zu wirken, durch welches der Staat den erwachsenen, reif geworden Menschen erzieht“ (Humboldt, 1792 zit. nach Leitzmann, 2015, S. 147). Davon ausgehend resümierte Humboldt, dass der Staat nicht nur davon Abstand nehmen müsse eine Religion gegenüber anderen zu begünstigen, sondern es auch unterlassen müsse die Bürger zu einer gesteigerten Religiosität hin lenken zu wollen. Schon den Versuch des Staates, durch Aufforderung oder Verschaffung leichterer Gelegenheiten, die Bürger dazu zu bringen sich mehr mit Religionsideen zu beschäftigen, lehnte Humboldt ab, da „der Staat selbst dem Ausdruck Religiosität eine bestimmte Deutung unterlegen müsste, wenn er sich desselben irgend als einer Richtschnur bedienen wollte“ (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S. 148). Humboldt kam dadurch zu dem Schluss, dass die Einmischung des Staates in Religionsangelegenheiten nicht möglich sei, da er immer gewisse Meinungen begünstigen würde und dies würde ebenfalls zu einer Hemmung der Freiheit der Individuen führen und gleichzeitig den Glauben an Autoritäten nähren. Humboldt plädierte im „grünen Buch“ vielmehr für einen freien Forschungsgeist innerhalb der Bevölkerung, der nicht durch den Glauben an Religion gehemmt werden dürfte (ebd., S. 159). Dadurch sollten die Kirchen als reine Religionsgemeinschaften, als bloße gesellschaftliche Vereine, angesehen werden, die vor jeglicher staatlichen Kontrolle und Inanspruchnahme befreit sein müssten.

Im Generalbericht von Dezember 1809 widerrief Humboldt die oben gefassten Grundsätze und verzweckte die Religiosität der Menschen zu einem Steuerungsinstrument innerhalb eines Gesamterziehungskonzeptes des Staates. Dem Staat sollte es dadurch möglich sein tiefer in das Privateben des Menschen einzugreifen, als dies zu Zeiten des Absolutismus möglich war. Der Mensch sollte in Preußen durch gesteigerte Religiosität mehr in den Einfluss des Staates geraten und eine bestimmte vom Staat gewollte basale Moralisierung erhalten, um den Charakter des Einzelnen nach staatlichen Vorstellungen zu formen. Humboldts Instrumentarisierung der Religion für den Staat greift damit weit tiefer in die Denkfreiheit des Menschen ein als dies im Religionsedikt 1788 geschehen war, welches er 1792 scharf verurteilt hatte.

## **8.4 Die Verneinung staatlich gelenkter moralischer Bildung im Gegensatz zur Integration der sittlichen und moralischen Bildung in den Schulplan**

Der „Generalbericht“ an den König ist in einer bisher abweichenden Diktion geschrieben. Humboldt schrieb über sein Aufgabengebiet, dass dieses

„zugleich die sittliche Bildung der Nation, die Erziehung des Volks, den Unterricht, der zu den verschiedenen Gewerben des Landes geschickt macht, die Verfeinerung, welche die höheren Stände bedürfen, den Anbau der Gelehrsamkeit auf Universitäten und Akademien“ umfasste (Humboldt, 1809 zit. nach Flitner & Giel, 1964, S. 210).

Hier fällt es schwer noch Kontinuitäten zum „Ideen“-Werk zu finden. Lehnte Humboldt 1792 jegliche positive Lenkung des Staates kategorisch ab, so präsentierte er sich in diesem Schreiben selbst als Lenker der sittlichen, moralischen und geistigen Bildung und Erziehung des Volks. Darüber hinaus wechselte Humboldt Perspektive, von der zweckfreien Menschenbildung hin zu ihrer bürgerlichen Verwertbarkeit für die staatlichen Interessen des Wohlstandes. In Humboldts „grünem Buch“ wird das Eindringen von Seiten des Staates in das Privatleben des Menschen nur dann geduldet, wenn das Recht eines Menschen durch einen anderen verletzt wurde.

Humboldt führt im „Generalbericht“ die Vorzüge Pestalozzis Methode, in Bezug auf eine sittliche und moralische Erziehung, für den Staat an (ebd., S. 222). So wird Erziehung und Unterricht miteinander verbunden und „fortdauernd in ihr [die Schüler] ganzes Leben verwebt“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd.). Diese Erziehung soll auf einem unmittelbaren religiösen Gefühl gegründet werden, „auf Furcht und Liebe zu einem immer allgegenwärtigen höheren Wesen“ und im Verbund mit Gottesdiensten und Religionsunterricht die Kinder zur Reue und Besserung führen (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 210). Dadurch, dass das menschliche Gewissen so moralisch gebildet werde, dass ein Kind bei Verstoß gegen die Sitten von sich aus bereuen und sich bessern würde, könne auf zusätzliche Belohnungen und Bestrafungen beinahe verzichtet werden (ebd.). In diesen angedachten Elementar-Landschulen sollten sich die Kinder untereinander selbst erziehen, maßregeln und gegenseitig überwachen, um die Lehrer bei ihrer Aufsicht zu entlasten (ebd., S. 223). Durch eine so aufgebaute, durch Ämter gestützte sittliche Erziehung, welche die Rechte und Pflichten der einzelnen Schüler bestimmen sollte, würden sich die Kinder an „Ordnung, Strenge und Gerechtigkeit“ gewöhnen (Humboldt, 1809 zit. nach ebd.). Die Pestalozzische Lehrmethode würde

demnach die Kinder moralisch zu einem gottesfürchtigen Leben präformieren und strenge Sitten würden den künftigen Menschen so prägen, dass die Kinder eine genügsame und entbehrungsreiche Lebensweise, auch als zukünftiger Landschullehrer, gern annehmen würden. Dadurch sollte zukünftig auch der Mangel an Landschullehrer ausgeglichen und die Schüler moralisch und sittlich zu einem Ideal-Bürger erzogen werden. Einen solchen staatlichen Eingriff in das Privatleben des Kindes und eine indoktrinierte, moralische und sittliche Erziehung lehnte Humboldt in seinem „Ideen“-Werk ab, da dies zu einer bildungshemmenden Einförmigkeit des Charakters führen und der Ausprägung der Individualität entgegenstehen würde.

### **8.5 Die Ablehnung staatlicher Zensur im Gegensatz zu Zensur als notwendige Maßnahme für die innere Sicherheit des Staates**

In seinem „Ideen“-Werk lehnte Humboldt jegliche staatliche Zensur ab, da dies die „Mannigfaltigkeit der Situationen“ und die „Freiheit der Handlung“ unterdrücke und so negativ auf die Entwicklung des Menschen zu einem Ganzen einwirke (Humboldt, 1792 zit. nach Leitzmann, 2015, S. 179). Laut Humboldts Frühwerk ist die freie politische Meinungsäußerung nicht vom Staat in irgendeiner Form zu beschneiden, da dies einen Versuch darstellt die Denkungsart des Einzelnen zu lenken (ebd.). Ein Staat, der sich nur auf die innere und äußere Sicherheit beschränke, dürfe demnach nicht in den gesellschaftlichen Diskurs eingreifen, außer es werde das Recht eines Bürgers verletzt. In einer staatskritischen Schrift werde jedoch nicht ein einzelner Bürger, sondern die staatliche Autorität als solche angegriffen, wodurch der Staat auch kein Recht besitze diese Meinung zu unterdrücken. Jemand, der durch seine Handlung oder seine Ausführungen die „Tugend oder die Vernunft und den gesunden Verstand“ (Humboldt, 1792 zit. nach ebd., S. 183) anderer verführe, beleidige niemandes Recht. Vielmehr läge hierbei die Initiative innerhalb der Nation diesen Aussagen einen entsprechenden Diskurs entgegenzusetzen.

Im Generalbericht an den König (Dezember 1809) schrieb Humboldt im Gegensatz dazu über seinen Versuch einen „möglichst hohe[n] Grad an Liberalität mit den Rücksichten zu verbinden, welche vorzüglich die Sicherheit des Staats erfordern“ (Humboldt, 1809 zit. nach Flitner & Giel, 1964, S. 210). Hier dürfte sich Humboldts Perspektive wechseln, weg von einer umfassenden Meinungsfreiheit, die nur aufgrund der Verletzung der Rechte eines Bürgers beschnitten werden

dürfe, hin zu einer im Dienste der Sicherheit des Staates eingeschränkten Freiheit der Meinungsäußerung. Nur Gedankengut, welches nicht das Potential habe, die Öffentlichkeit zu regierungsfeindlichen Handlungen aufzurufen, sollte von der Zensur ausgenommen werden. Die dafür zuständigen Zensoren müssten darüber entscheiden, ob dieser Fall zutrefte oder nicht. Humboldt wertete – anders als 1792, als er selbst von der Zensur betroffen war – die notwendige Sicherheit des Staates als legitimen Anspruch die Freiheit der Meinungsäußerung des Einzelnen zu reduzieren.

## **8.6 Die Beschränkung der Einflussphären des Staates im Gegensatz zur Ausweitung der staatlichen Kompetenzen zur Regelung verschiedener Lebensbereiche**

Betrachtet man den Organisationsplan „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ als Humboldts Ideal-Vorstellung einer äußeren und inneren Organisation der Universität zu Berlin, so findet man hier in allen drei in dieser Arbeit behandelten Texten die höchste Kontinuität zu Humboldts „grünem Buch“ wieder. Freiheit und Einsamkeit als notwendige Prinzipien, die es dem Individuum ermöglichen in ein bildendes, reziprokes Verhältnis mit der „reinen Idee der Wissenschaft“ zu treten und der Grundsatz, dass sich der Staat mit jeglichem positiven Wirken heraushalten müsse, um die freie wissenschaftliche Tätigkeit nicht zu gefährden, sind tatsächlich Punkte, die mit der Ideen-Schrift durchaus konform gehen (Humboldt, 1809 zit. nach Flitner & Giel, 1961, S. 225f). Besonders Humboldts Vorstellung, dass der Student zur Überzeugung gelangen müsse, sich nicht aufgrund äußerer Notwendigkeit eines späteren Berufslebens bilden zu wollen, sondern aus reiner Freude an der Bildung seiner verschiedensten Fähigkeiten, lässt den Organisationsplan in ein Naheverhältnis zur „Ideen“-Schrift rücken. Die Einrichtung eines Korrektivs zur staatsnäheren Universität durch die Akademie der Wissenschaft als „[...] vom Staat am meisten unabhängige Corporation“ lässt sich ebenfalls hier einordnen (Humboldt, 1809 zit. nach ebd.).

Inhaltlich weist der „Organisationsplan“ die geringste Abweichung von den liberalen Grundlagen des „Ideen“-Werks auf. Bei Betrachtung der historischen Kontextualisierung ergeben sich hier dennoch zwei Aspekte, die Humboldt nur vage andeutete, aber den Organisationsplan durchaus in ein anderes Licht rücken: Erstens ist Humboldts Universitätsgründung Teil der staatlichen Bildungsreform und

somit nicht wie in der „Ideen“-Schrift in freier gesellschaftlicher Trägerschaft. Zweitens griff Humboldt auf das Universitätskonzept von Schleiermacher (1808) zurück, dass der Universität eine Doppelfunktion als Bildungs- und Ausbildungsstätte zuschreibt, obwohl der Organisationsplan vorsah, dass an der Universität allein die individuelle höchstmögliche Entfaltung aller Kräfte im Mittelpunkt stehen sollte. Diese Doppelfunktion erfüllte so auch die Notwendigkeit den staatlichen Bedarf an hoch ausgebildeten Spezialisten zu decken. Humboldt ermöglichte damit eine Machtausbreitung des Staates auf der universitären Ebene, versuchte diese aber gleichzeitig durch mehrere Maßnahmen wieder einzuschränken. Darunter fallen die im Organisationsplan angeführten Grundsätze der inneren Organisation, die den Selbstzweck der Wissenschaft zur obersten Maxime erheben und die Einrichtung einer möglichst freien Akademie als Korrektiv zur Universität. Die Forderung Humboldts nach der Finanzierung der Universität durch Gewährung von Domänengütern ist ebenfalls unter dieser Prämisse zu verstehen.

Darüber hinaus ist es fraglich, warum bei der tatsächlichen Eröffnung der Universität zu Berlin im Herbst 1810 dieser Organisationsplan nur in wenigen Ansätzen einfluss. Lediglich die strategische Position der Akademie als beschränkendes Korrektiv des staatlichen Einflusses lässt sich wiederfinden. Die Prinzipien Freiheit und Einsamkeit, die im Organisationsplan noch als grundlegend für eine gelingende individuelle Bildung angeführt waren, die Einheit von Forschung und Lehre, um eine Einseitigkeit der Lehrenden zu verhindern und die wiederholte Anweisung, dass der Staat sich nicht in die wissenschaftliche Tätigkeit einmischen dürfe, da diese nur in völliger Freiheit von äußeren Einflüssen zur höchsten Entfaltung kommen könne, fehlten im Zuge der Realisierung der Universität gänzlich. Vielmehr beantragte die Sektion am 22. September 1810 die Einführung der klassischen vier Fakultäten und restaurierte damit die traditionelle innere Universitätsorganisation.

## **8.7 Der Staat als Antagonist der Freiheit im Gegensatz zum Staat als Garant der Freiheit**

In Humboldts „Ideen“-Werk wurde die freie und harmonische Entfaltung des Menschen als dem Staat übergeordnet betrachtet, weswegen dieser in seiner Wirksamkeit so zu beschneiden sei, dass dieser nicht mehr die Freiheit des Individuums einengen könne. Der Machtbereich des Staates musste demnach schrumpfen, um Platz für Selbstverwaltungsansprüche der Nation zu machen. Der Staat sollte

durch die Gewährung immer größerer Freiheiten die Menschen zur Selbstständigkeit anleiten. Nur ein auf die Sicherheitsfunktion reduzierter Staatsapparat wäre in der Lage die Freiheit der Individuen zu ermöglichen und die Bildung des Einzelnen nicht zu hemmen.

Bei Betrachtung der drei Werke aus 1809 fällt auf, dass dieser die „Ideen“-Schrift prägende Grundgedanke ins Gegenteil verkehrt wurde. Versuchte Humboldt 1792 die Handlungsfelder des Staates möglichst zu verkleinern, so kam es in seiner Amtszeit zu einer großangelegten Ausweitung der staatlichen Autorität auf bis dato noch nicht vom Staat erfasste Bereiche. Die Schulen waren zwar im Allgemeinen Landrecht von 1794 offiziell zu Angelegenheiten des Staates deklariert, die Umsetzung dieser Bestimmung war jedoch unterlassen worden. Erst 1809 wurde das Schulwesen von der Sektion für Kultus und Unterricht unter Humboldts Leitung vom Staat tatsächlich vereinnahmt. Humboldts Perspektive vom Staat als Antagonist der individuellen Freiheit änderte sich zugunsten einer Neubewertung, im Sinne eines Staates als Garant der individuellen Freiheit. Der Staat, so scheint es 1809, wäre als einzige Instanz befähigt die Selbstvervollkommnung des Einzelnen zu befördern.

Die Nation, 1792 von Humboldt noch als reif genug für die Selbstständigkeit und Selbstverwaltung erachtet, wurde 1809 zum Adressaten einer vom Staat bis ins Detail geplanten und beschlossenen Schulreform reduziert. Die Beteiligung der Nation beschränkte sich in Humboldts Amtszeit auf die Verwaltung und Finanzierung der lokalen Elementar- und Bürgerschulen, in einem vorher staatlich festgelegten Rahmen. Dieser sollte garantieren, dass der Einzelne je nach seinem Talent, seiner sozialen Herkunft und der zur Verfügung stehenden Zeit die bestmögliche Bildung erhalte. Auf diesem Fundament der Allgemeinbildung könnte so dann die bürgerliche Berufsausbildung aufsetzen.

## **9 Der Hintergrund des Bruches beleuchtet anhand der Ergebnisse der historischen Kontextanalyse**

Die sieben, im vorherigen Kapitel herausgearbeiteten Aspekte, werden im Folgenden mit den Ergebnissen der Kontextanalyse in Beziehung gebracht und darauf aufbauend versucht die Ursachen der sich verändernden Sichtweise in Humboldts Gesamtwerk zu interpretieren.

### **9.1 Der biographische Entwicklungsprozess vom Philosophen und Staatswissenschaftler zum Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht**

Humboldts biographischer Entwicklungsprozess, wie er sich aus der historischen Kontextanalyse ergibt, erhellt den Bruch zwischen den Schriften von 1793 und 1809. Zum Zeitpunkt der Entstehung des „Ideen“-Werkes im Jahre 1792 war Humboldt erst 25 Jahre alt und hatte den Staatsdienst, als Anwärter für das Richteramt, nach einem Jahr wieder verlassen, um sich mit seiner Frau Karoline in Burgöner zurückzuziehen. Er war sichtlich desillusioniert von einem Beruf in der Staatsverwaltung, da er diesen als einförmige Tätigkeit erfahren hatte, und traf die konsequente Entscheidung diesen und jeden anderen öffentlichen Dienst in Zukunft für sich auszuschließen und sich allein dem Forsterschen Ideal der vielseitigsten Bildung des Individuums zu verschreiben (Brief an Forster, 16. August 1791; zit. nach Mattson, 2015, S. 18).

Seine Idealvorstellung und die genaueklärerische Realität im Preußischen Staatsdienst waren zu dieser Zeit für Humboldt unvereinbar. Die finanzielle Unabhängigkeit als Adeliger ermöglichte es ihm, in der selbstgewählten Einsamkeit, sich einem idealistischen Leben hinzugeben und sich neu auszurichten. Das Leitbild der Forsterschen Ideale der Selbstbildung in Verbindung mit den Idealen der Französischen Revolution, die durch die Lektüre politischer Zeitungen wieder ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit gerückt waren, prägten gemeinsam das gedankliche Fundament des „Ideen“-Werks. Humboldt lebte vor 1792 bereits das Leben, das seiner Ansicht nach das erstrebenswerte Ziel seiner Reformvorschläge im „Ideen“-Werk darstellte: ein Leben in individueller Freiheit, um sich einer selbstgewählten mannigfaltigen Beschäftigung hin zu geben.

Angeregt durch die literarischen Tätigkeiten seines Umfelds, vor allem von Gentz, Schiller, Wolf, Biester und Brinkman, und das Interesse Dahlbergs schrieb Humboldt, ausgehend von seiner Kritik an der neuen Staatsverfassung der französischen Nationalversammlung, das „Ideen“-Werk nieder. Darin vereinte er sein im Studium erworbenes juristisches Fachwissen mit dem Forsterschen Bildungsideal, Grundideen der griechischen Antike von Sokrates, Platon u.a. mit den aufklärerischen Schriftstellern, die die Grundlage der Französischen Revolution bereitet hatten: Kant, Rousseau und Mirabeau. Aus dem Ineinandergreifen dieser Denkrichtungen und als Reaktion auf die empfundene Notwendigkeit einer Liberalisierung in Preußen entwickelte Humboldt die Vorstellung einer Staatsreform hin zum Ideal der Freiheit, als Grundbedingung der individuellen Bildung, um eine drohende Revolution auf preußischen Boden zu verhindern. Angesichts dieser Bedrohung müsse der absolutistische Staat selbst eine Reform einleiten, die den Menschen durch Einschränkung der staatlichen Handlungsfelder die gewünschte Freiheit und Selbstverwaltung bringen würde, und gleichzeitig seine eigentliche Aktivität auf die Gewährung der Sicherheit reduzieren.

Im Jahre 1809, als Humboldt sich nach zweimaligem Absagen und langem Zögern doch entschloss das Amt des Sektionsleiters für Kultus und Unterricht zu übernehmen, war sein Verhältnis zum Staat ein durchaus verändertes. So war Humboldt 1802, entgegen seines Entschlusses von 1792, wieder in den Staatsdienst eingetreten, um als preußischer Gesandter in Rom diplomatisch zu wirken. Schon vor dem neuerlichen Eintritt in den Staatsdienst waren Humboldt immer wieder Bedenken gekommen, dass seine Muße zur Selbstbildung letztendlich rein seiner Menschenkenntnis diene, er aber durchaus auch den starken Drang hätte ein bedeutendes Werk zu vollbringen. Somit kann man bei Humboldt nicht nur sein Streben nach Selbstvervollkommnung finden, sondern durchaus auch ein Bedürfnis tatsächlich wirken zu wollen.

Sein Posten als preußischer Diplomat dürfte Humboldt zu einem veränderten Bild auf einen Beruf im Staatsdienst geführt haben. Klagte Humboldt noch 1792 nach dem ersten Austritt aus dem Staatsdienst über dessen abstumpfende Eintönigkeit, so war der Beruf des diplomatischen Gesandten durchaus abwechslungsreicher und seiner persönlichen Bildung zuträglicher. Humboldts Ablehnung jedes Staatsdienstes und ein Verzicht auf jede Wirksamkeit außerhalb seiner selbst dürften in seiner „goldenen Zeit“ in Rom durchaus eine Revision erfahren haben. Humboldt gefiel seine Position als Diplomat in Rom und er dachte auch 1809 nicht daran seinen Beruf zu verlassen oder zu wechseln. Erst in Rom nahm Humboldt aufgrund von Erfahrungen kultureller Differenzen seine Identität als Preuße

wahr. Dieses Naheverhältnis findet sich auch 1807 wieder als er großes Mitgefühl für den zusammengebrochenen preußischen Staat zeigte (Spranger, 1960, S. 32).

Trotz dieser Identifikation Humboldts mit dem preußischen Staat war er 1809 zunächst nicht bereit dem Gesuch des Freiherrn vom Stein, den Posten des Sektionsleiters für Kultus und Unterricht anzutreten, nachzukommen und bat den König im diplomatischen Dienst verbleiben zu dürfen. Erst als er in Berlin die schreckliche Armut und das Leid der Menschen als Folge der verlorenen Schlacht bei Jena und Auerstedt sah und von vielen Seiten u.a. von Wolf zum Bleiben animiert wurde, entschied sich Humboldt das Amt entgegen seiner persönlichen Präferenz dennoch anzunehmen. Durch die Annahme des Amtes befand er sich in einer völlig anderen Situation als 1792, bei der Erstellung des „grünen Buches“. War Humboldt 1792/93 ein idealistischer Einzelkämpfer gewesen, so fand sich Humboldt 1809/10 als ein mit Beratern umgebener, politischer Funktionsträger wieder, der den Auftrag zur Organisation eines funktionierenden staatlichen Bildungssystems übernommen hatte. Während 1792 die Umsetzungsvorstellungen zur Staatsreform im letzten Kapitel des „Ideen“-Werks nicht konkret und in der Praxis kaum durchführbar erschienen, musste jetzt schnell und entschieden im Sinne einer Erneuerung des preußischen Staates von innen her gehandelt werden.

Ein interessanter Aspekt in diesem Zusammenhang ist, dass viele grundlegende Entscheidungen über die Bildungsreform, wie zum Beispiel die Einführung eines staatlichen Schulwesens, bereits vor Humboldts Amtsantritt gefällt worden waren. Konzepte und Denkschriften zu unterschiedlichen Teilen der Bildungsreform lagen bereits vor und Humboldts Aufgabe war nicht die originäre Konzeption eines staatlichen Bildungssystems in seinem Sinne, sondern die einzelnen „Flick- und Stückwerk[e]“ (Brief Kunth an Stein, 7. April 1809 zit. nach Goldschmied & Goldschmidt, 1881, S. 65) in ein organisatorisches Ganzes zusammenzuführen. So basieren der „Königsberger- und der Littauische Schulplan“ in erster Linie auf den Entwürfen der Berater Natorp und Schleiermacher und weisen eine wesentlich höhere Umsetzbarkeit auf als Humboldts Vorschläge in seiner „Ideen“-Schrift. Diese Entwürfe kamen seinen Idealen von 1792 am nächsten und schienen der Notwendigkeit der Zeit angemessen. Somit ist Humboldt zwar Autor des „Königsberger- und des Littauischen Schulplans“, aber die darin enthaltenen Grundideen dürften nicht nur seine originären Ideen sein, vielmehr kann der Schulplan als gemeinschaftliche Leistung der Sektion gesehen werden, die auf Humboldts Vorstellungen und Intentionen aufbaut. Dieser Aspekt lässt sich auch in Humboldts „Über die innere und äußere Organisation der höheren

wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ wiederfinden, in welchem Schleiermachers „Gelegentliche Gedanken“ (1808) von Humboldt modifiziert und erweitert wurden.

Weiters ist zu berücksichtigen, dass sich, aufgrund Humboldts veränderter Position, auch die Adressaten der Schriften wechselten. Das „grüne Buch“ war an liberale Intellektuelle in Preußen gerichtet, die 1792/93, unzufrieden mit der Situation im absolutistischen Staat, eine liberale Veränderung nach dem Muster von Frankreich wünschten. Der „Königsberger- und der Littauische Schulplan“ sowie „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ hingegen dienten als interne Organisationsschriften im Auftrag des Ministeriums Dohna-Altenstein.

## **9.2 Das Spannungsfeld zwischen den Werten der Französischen Revolution und dem politischen Auftrag zu einer Schulreform**

Humboldts 1792 in Burgöner verfasstes Werk „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ ist eine kritische Reaktion auf den Verlauf der französischen Revolution und den Versuch der ersten französischen Nationalversammlung, eine neue Staatsverfassung aus dem Ideal der Vernunft abzuleiten (Brief an Friedrich Gentz, August 1791 zit. nach Mattson, 2015, S. 25). Humboldt analysierte die zunehmend gewalttätigen Ausschreitungen und die wachsende Grausamkeit im Verlauf der Revolution als Zeichen der Unreife, der durch den Absolutismus an ihre Unfreiheit gewöhnten Bevölkerung, mit der neugewonnenen Freiheit sinnvoll umgehen zu können.

Aus diesen Gedanken entwickelte Humboldt ein Gegenprogramm, das darauf ausgerichtet war die Fehler der Französischen Revolution zu vermeiden und stattdessen eine kontinuierliche Staatsreform vorzuschlagen, mit dem Ziel die Nation schrittweise aus den Zwängen des Absolutismus zu befreien. Die Bildung der Menschen zur Freiheit, im Gegenteil zur Ausbildung, lasse sich nicht von außen verordnen oder erzwingen, sondern nur durch die Gewährung von immer größeren Freiheiten erreicht werden. Deswegen müsste der Staat jegliche positive Lenkungsversuche unterlassen und viel mehr als negativer Erzieher die Bildung der Nation zur Freiheit fördern. Mit diesen Forderungen stand Humboldt in einem direkten Naheverhältnis zur idealistischen Literatur der Aufklärung, die den Weg für die Französische Revolution bereitet hatte. Bedeutsam sind seine Umsetzungsvorstellungen, die vorsahen die Realität des Staates an das Idealbild der

größtmöglichen und harmonischen Bildung des Individuums heranzuführen, und nicht das Ideal kompromisshaft an die Wirklichkeit zu adaptieren.

Die zunehmenden Gewaltexzesse der Französischen Revolution und die immer radikaler werdenden Forderungen der beteiligten Parteien von 1792 brachten zunächst Humboldts Studienfreund Friedrich Gentz dazu, seine Befürwortung der Revolution zu widerrufen. Nach der Hinrichtung von Ludwig XVI 1793 änderte sich auch die Einstellung der intellektuellen Schicht in Preußen, von Sympathie zu Antipathie gegenüber den französischen Idealen. Gentz publizierte zu diesem Zeitpunkt seine Übersetzung des, die Werte der französischen Revolution ablehnenden, Werkes des konservativen englischen Staatstheoretikers Burke. Der Inhalt dieser Abhandlung spiegelte die damalige Stimmung in Preußen wider und war realistischer geprägt als Humboldts liberales „grünes Buch“. Humboldts Rezeption von Gentz' Werk und die drohende Zensur veranlassten ihn schließlich dazu, das „grüne Buch“ nicht zu veröffentlichen. Den anfangs verfolgten Plan einer Revision setzte Humboldt nie um und betrachtete die Inhalte der „Ideen“-Schrift fortan als reines Ideal für einen liberalen Staat.

Als Humboldt nun 1809 den Posten des Sektionsleiters für Kultus und Unterricht übernahm, leiteten ihn immer noch die Ideale der Französischen Revolution, diese kamen jedoch in veränderter Form wie 1792 zum Ausdruck. So bauten Humboldts Schul- und Universitätsorganisationspläne auf die von Freiherr vom Stein entwickelten Grundsätze der Selbstverwaltung und Selbstständigkeit auf und setzten diese auf dem Gebiet der Schule und der Universität um. Die Schulen in den Städten wurden zu Angelegenheiten der lokalen Stadtverwaltung erklärt und sollten, soweit dies möglich war, auch von der Stadt und den Bürgern selbst finanziert werden. Humboldt dachte hierbei daran den Einfluss des Staates, auch im Bereich der Finanzierung, möglichst gering zu halten, um das Schulsystem finanziell und organisatorisch autonom zu machen.

Weiters stellte die Einführung der allgemeinen Menschenbildung eine Befreiung der Menschen aus den vormaligen ökonomischen Verwertbarkeitsansprüchen des Staates dar. Humboldt hatte bereits 1792 erklärt, dass der Mensch nicht dem Bürger durch ein mechanistisches staatliches Schulsystem geopfert werden dürfe, da dies verderblich für seine wahre Bestimmung der „höchsten und proportionierlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1792 zit. nach Flitner & Giel, 1981, S. 31) wirke. Die allgemeine Menschenbildung hatte den Zweck die Weckung und Entfaltung der im Menschen liegenden Potentiale größtmöglich zu fördern. Aus diesem Grund erkannte Humboldt die Einführung der

Pestalozzischen Methode im Elementarschulwesen als hilfreich, wiewohl er diese anfangs mehr auf Anregung seiner Mitarbeiter und Pestalozzi-Verehrer Sövern und Nicolovius duldete. Jeder Mensch, auch der ärmste, sollte eine angemessene Bildung zum Menschen erhalten, um sich auf diesem Fundament basaler Kulturtechniken, wie Schreiben, Lesen, Rechnen, Gesang, Zeichnen und körperlicher Ertüchtigung, stehend weiter selbstständig und selbsttätig bilden zu können, auch wenn dieser bereits nach der Elementarstufe in das bürgerliche Leben eintreten sollte. Jegliche Tendenzen das Schulsystem ökonomisch für den Staat verwertbarer zu machen, wie die Einführung gesonderter Realinstitute, lehnte Humboldt bis zum Schluss seiner Amtszeit ab, und das, trotz großen politischen Gegendrucks, angesichts der akuten Wirtschaftskrise in Preußen in den Jahren 1809/10. Innerhalb des staatlichen Schulsystems integrierte Humboldt die Freiheit, sich für einen Zweig des Gymnasiums entscheiden zu können. Auf universitärer Ebene versuchte Humboldt die Freiheit der Wissenschaft bei gleichzeitiger größtmöglicher Unabhängigkeit vom Staat sicherzustellen. Es lässt sich daraus erkennen, dass Humboldt bemüht war die Freiheitsideale der Französischen Revolution mit den Vorgaben zur Organisation eines staatlichen Schulsystems in Verbindung zu bringen. So sah das dreigliedrige Schulsystem, von der Elementarschule zur Universität, eine schrittweise Gewährung von immer größer werdenden individuellen Freiheiten vor.

Diese freiheitsstiftenden Maßnahmen wurden letztendlich nicht gänzlich umgesetzt, da Humboldt offiziell von Innenminister Dohnas Fürsprechen abhängig war, und auch seine liberalen Ideen innerhalb der ministeriellen Plenarsitzungen auf breite Ablehnung stießen. Die Ausstattung der Universität mit eigenem Landbesitz zur finanziellen Unabhängigkeit wurde von Finanzminister Altenstein und Justizminister Beyme als mit dem preußischen Recht unvereinbar und somit undurchführbar erachtet. Humboldt kämpfte dennoch von Herbst 1809 bis zu seinem Abschied Sommer 1810 für die Verleihung der Domänen, stieß hierbei jedoch auf immer größeren Widerstand und scheiterte schlussendlich. Die Einführung des Schulgeldes, als allgemeine bürgerliche Abgabe, stieß in Königsberg bereits vor Ende 1809 auf Widerstand, da die Stadtverwaltung erklärte, dass die Bevölkerung durch den Krieg und die finanzielle Krise nicht in der Lage sei diesen Anteil zu leisten.

### **9.3 Die Veränderung des Staatsbildes durch den Wandel Preußens vom Absolutismus zu einem modernen Nationalstaat**

Der Wandel Preußens vom Absolutismus in einen modernen Nationalstaat begann 1807 nach der verheerenden Niederlage des preußischen Berufsheeres gegen das Volksheer Napoleons in der Schlacht von Jena und Auerstedt und dem dadurch ausgelösten moralischen und politischen Zusammenbruch des preußischen Staates. Die großen Gebietsverluste Preußens und die von Napoleon verlangten hohen Kontributionszahlungen machten eine umfassende Reform notwendig, um den Staat wirtschaftlich, militärisch und gesellschaftlich wiederaufzurichten und zu regenerieren. In der „Nassauer Denkschrift“ veröffentlichte Freiherr vom Stein den Plan hierfür: Durch die Gewährung von bürgerlichen Freiheiten und Selbstverwaltung sollte die Selbstständigkeit, der im Zuge des Absolutismus an Passivität gewöhnten Bevölkerung, gehoben werden und die Identifikation mit dem Staat erreicht werden (Eckert 1948, S. 8). Die veraltete Ständegesellschaft sollte nicht gänzlich abgeschafft, sondern in eine moderne Bürgergesellschaft übergeführt werden. Eine liberale Wirtschaft ohne Zunftwesen sollte die Produktivität erhöhen und im Heer sollte das Leistungsprinzip das adelige Privileg der höheren Ränge ablösen.

Einige dieser Punkte waren bereits vor Humboldts Amtsantritt verwirklicht worden, wie die Liberalisierung der Wirtschaft durch die Einführung der Gewerbefreiheit und die Aufhebung des Zunftzwanges (durch das Oktoberedikt 1807), die Selbstverwaltung der Städte (durch die Städteordnung 1808) und die Einführung eines direkt dem König unterstellten Ministeriums (durch das Gesetz über die veränderte Verfassung der obersten Verwaltungsbehörden 1808). Es fehlte nun noch die Bildungsreform, die den neuen, selbstständigen Bürger hervorbringen sollte, der mit den gewährten Freiheiten umzugehen wüsste und in der Lage sein sollte, aktiv am Staatsgeschehen zu partizipieren. Hierzu wurden bereits vor Humboldts Amtsübernahme Vorbereitungen geschaffen, wie die Entsendung einiger Schullehrer in die Schweiz zu Pestalozzi und die Errichtung des Zellerschen Normalinstituts zur Erprobung von Pestalozzis Methode und Anpassung derselben an das preußische Schulsystem.

Das Preußische Schulsystem war Anfang 1809, trotz einzelner noch zur Zeit des Absolutismus vorangegangenen Verbesserungsbemühungen, in schlechtem und chaotischem Zustand. Zwar war im „Allgemeinen Landrecht“ von 1794 bereits eine Verstaatlichung des Schulsystems intendiert worden, die praktische Umsetzung jedoch unterblieb (Schmale & Adanir, 1991, S. 637). Die unkontrollierte

Etablierung der verschiedenen spezialisierten „Winkelschulen“ war vielmehr rechtlich legitimiert und restauriert worden (Humboldt, 1809 zit. nach Flitner & Giel, 1964, S.185). Im höheren Schulwesen hatte der Staat zwar die Aufsicht über die Einrichtung, Organisation und Inhalte, die Elementarschulen blieben davon aber unberührt (Benner & Kemper, 2003, S. 25f). Massow, der direkte Vorgänger Humboldts, hatte umfangreiche Reformpläne für ein nach Ständen getrenntes Schulsystem erarbeiten lassen, die auch ein verbindliches Abitur vorsahen, jedoch fehlte aufgrund der militärischen Auseinandersetzung mit Napoleon 1806 das Geld für eine Umsetzung (ebd., S. 27).

Für das absolutistische Preußen dieser Zeit schien Humboldts Forderung einer Fernhaltung des Staates vom Schulsystem verständlich. Unter den geänderten gesellschaftlichen und politischen Prämissen der Preußischen Reformen unter Freiherr vom Stein und den Grundsätzen der Selbstverwaltung und der Selbstständigkeit, konnte Humboldt die Etablierung eines staatlich vorgegebenen Bildungssystems akzeptieren. Um die staatliche Bildungsreform für den neuen, modernen, preußischen Nationalstaat durchführen zu können, musste Humboldt zwangsläufig und entgegen seiner Intentionen im „Ideen“-Werk auch das Amt des Sektionsleiters für Kultus übernehmen, wodurch auch die Hebung der Religiosität in der Bevölkerung zu seinen Pflichten zählte. Er widmete seine Schaffenskraft jedoch vorwiegend den Schul- und Universitätsangelegenheiten und übertrug die Leitung der Kultussektion an Nicolovius. Die im Generalbericht erwähnte Integration der Religion in ein staatliches Gesamterziehungskonzept dürfte rein formale Gründe gehabt haben. So zeugen wiederholte Vorschläge, den Kultus als eigenständige Sektion zu etablieren, von Humboldts Wunsch einer strikten Trennung der Kultus- von der Unterrichtsabteilung.

Im Generalbericht sprach sich Humboldt gegen weitere staatliche Versuche zur Umgestaltung des Gottesdienstes, mit dem Ziel der Hebung der Besuchsfrequenz, aus, da dies mit der Einfachheit des protestantischen Gottesdienstes nicht vereinbar sei und der Entwicklung echter Religiosität und Moral entgegenwirken würde. Vielmehr schlug Humboldt vor die Religiosität dadurch zu heben dem geistlichen Stand gegenüber dem Staat mehr Freiheit und Ansehen einzuräumen. Daran kann man erkennen, dass Humboldt, auch in seiner Aufgabe als Leiter der Kultussektion, staatliche Eingriffe in die Ausübung der Religion für schädlich hielt. Die eigentliche Bildung der Religiosität – analog zu seiner „Ideen“-Schrift von 1792 – könne nicht von außen erzwungen oder erwirkt werden, sondern sich nur in Freiheit entwickeln. Jegliche positive Lenkungsversuche des Staates die Religiosität und damit die Moral der Bevölkerung zu heben, widersprachen auch noch

1809 Humboldts Vorstellungen. Seine politische Funktion machte es ihm aber unmöglich diese Forderungen konsequent zu verfolgen, da dies im Widerspruch zu seinem Aufgabenbereich stand und er auf die Gunst des Königs angewiesen war.

Für eine gelingende Schul- und Universitätsreform musste Humboldt die Autorität des Staates nutzen, um gegenüber einer starken feudalen Opposition, diese in die Wege zu leiten. Dazu war es nötig die Wirkungskreise des Staates, entgegen seiner Intention von 1792, zu erweitern und den Staat als oberste Instanz des, im Absolutismus ungeordnet gewachsenen, Schulwesens in Preußen zu etablieren. Die Nation war 1809 allein nicht in der Lage einen solchen Schritt selbstständig zu gehen, gleichzeitig war eine gelingende Bildungsreform notwendig, um den wirtschaftlich und moralisch gebrochenen preußischen Staat wiederaufzurichten. Humboldt schrieb bereits vor seinem eigentlichen Amtsantritt an Nicolovius seine Überzeugung, dass Erziehung eine „Sache der Nation“ sei und sie deswegen dafür Sorge tragen müssten das reformierte, staatliche Bildungswesen behutsam und schrittweise in die Hände der Nation zu legen (Brief an Nicolovius, 25. März 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 95). Die Nutzung der Autorität des Staates war für dieses Vorhaben unumgänglich, um die allgemeine Menschenbildung durchzusetzen, trotz der realen, schwierigen wirtschaftlichen Situation Preußens 1809/10. Oppositionelle Stimmen wie Hofmann wollten der finanziellen Misere des Staates vor allem durch eine schnellere und effizientere Berufsausbildung begegnen (Brief an Hofmann, 4. Juni 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 133). Auf der einen Seite musste Humboldt staatliche Macht ausüben, um diese oppositionellen Ideen klein zu halten, auf der andern Seite war es notwendig diese Forderungen teilweise einzuarbeiten, indem die allgemeine Menschenbildung auch als eine vielfältige Berufsvorbereitung definiert wurde, um der wirtschaftlichen Situation in Preußen zu entsprechen.

Eine ähnliche Tendenz fand sich auch im Bereich der Universität wieder. Als Konzession, an den durch die Preußischen Reformen in Entwicklung befindlichen modernen Nationalstaat, stützte sich Humboldt, wie bereits in Kapitel 7.3.2.3 erwähnt, auf die Schleiermachersche Konzeption (aus Gelegentliche Gedanken, 1808) als Fundament seines Organisationsplans, wodurch die Universität gleichzeitig neben dem Ideal der reinen Wissenschaft auch als Ausbildungsstätte für höhere bürgerliche Berufe fungierte. Damit entsprach er auch der Forderung oppositioneller Stimmen nach einer „höheren Lehranstalt“ (Fichte, 1808) anstelle einer Universität. Davon zeugt auch der Brief von Fischer an Humboldt, in welchem argumentativ auf die damalige finanzielle Lage in Preußen eingegangen

wurde (Brief an Fischer, 2. Februar 1810 zit. nach Spranger, 1960, S. 215). Um die konzeptionelle Machtausweitung des Staates auf die Universität wiederum zu beschränken, konstituierte Humboldt die Akademie der Wissenschaft als „Letzte Freistätte der Wissenschaft“ als Korrektivinstanz, die verhindern sollte, dass die Ausrichtung der Universität durch staatliche Einflussfaktoren zu einseitig werden würde (Humboldt, 1809 zit. nach Flitner & Giel, S. 264). In diesem Zusammenhang ist auch die Forderung nach finanzieller Unabhängigkeit vom Staat durch Gewährung eigener Domänengüter zu sehen. Die ambivalente Haltung Humboldts, hinsichtlich der Erweiterung und gleichzeitigen Beschränkung des staatlichen Einflusses, lässt vermuten, dass sich sein Staatsbild, aufgrund der Liberalisierungstendenzen der Preußischen Reformen, positiv verändert hatte. Er dürfte dem Staat daher auch mehr Einfluss zugebilligt haben, auch wenn er der damaligen Regierung skeptisch gegenüberstand, ob diese die vorrangegangene Machtausweitung des Staates wieder zugunsten einer Selbstverwaltung der Nation zurücknehmen würde.

#### **9.4 Die veränderte philosophische Meinung zu einem staatlichen Pflichtschulsystem**

Ausgelöst durch die preußische Niederlage gegen Napoleon von 1807 und dem darauffolgenden aufkeimenden Gedanken der Reformnotwendigkeit, änderte sich auch die innere Einstellung der intellektuellen Schicht in Preußen. War vor der Niederlage der von Humboldt 1792 vertretene Gedanke vorherrschend, dass der Staat kein Recht habe ein verpflichtendes Schulsystem einzuführen, weil dies die individuelle Freiheit einschränken würde, änderte insbesondere Fichtes „Reden an die Deutsche Nation“ (1808) diese Meinung zu einer prostaatlichen Position um. Fichte verwies darauf, dass der Staat dadurch das notwendige Recht hätte die Kinder zu beschulen, da die Eltern oftmals, aufgrund von finanzieller Notwendigkeit, die Beschulung ihrer Kinder vernachlässigen würden. Die Schulpflicht war ein geeignetes Mittel um sicherzustellen, dass die Schüler, von den ökonomischen Bedürfnissen der Eltern unabhängig, in die Schule gehen könnten. Hier fand ein Wechsel des Zeitgeistes statt, die dem Staat die Rolle eines souveränen Befreiers und Beschützers der Kinder, gegenüber den ökonomischen Zugzwängen des Elternhauses, zusprach. Humboldt verfolgte Fichtes philosophische Äußerungen in den „Reden an die Deutsche Nation“, wie aus einigen seiner Briefe aus dem Jahr 1807/08 herausgelesen werden kann, und dürfte seiner 1792 vertretenen Position einer Abkehr jeglicher staatlicher Erziehung durchaus eine Revision unterzogen

haben. Dies ist auch in engem Zusammenhang mit einem Wechsel der Meinung im Bereich der allgemeinen Rolle des Staates zu verstehen. War der absolutistische Staat als eine Bedrohung und ein Unterdrücker der Freiheit im liberalen Diskurs wahrgenommen worden, so war der Anfang der preußischen Reformen von einem Aufbruchdenken gekennzeichnet, und Vorstellungen von einem gerechten modernen Nationalstaat keimten auf, dem durchaus auch mehr Handlungsspielraum zugestanden werden könnte als im Absolutismus.

## **9.5 Der Einfluss des fünften Koalitionskrieges gegen Napoleon auf die Zensur**

Einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf Humboldts Tätigkeit als Sektionsleiter für Kultus und Unterricht ist dem, bereits kurz nach Humboldts Amtsantritt ausbrechenden, fünften Koalitionskrieg zwischen Österreich und Frankreich zuzurechnen. Preußen blieb in diesem neutral, Humboldt selbst lehnte den Krieg ab, da er das Reformwerk gefährdete. Dennoch erhoben sich deutsche Freikorps, wie die Schwarze Schar und die Schillschen Jäger, um den Krieg, auch entgegen den Absichten des preußischen Königs, zum Nationalaufstand auszuweiten und Preußen als aktive Partei in diesen zu verwickeln. Am 9. April 1809 erklärte Österreich und seine alliierten deutschen Freikorps Frankreich und seinem Verbündeten Bayern offiziell den Krieg. Der unter anderem von Friedrich Gentz in Wien propagandistisch vorbereitete Aufruf zur deutschlandweiten Nationalerhebung entfachte am 12./13. April in Tirol einen Volksaufstand gegen das napoleonische Regime.

Am 28. April schloss sich Major Ferdinand von Schill mit seiner preußischen Armeedivision, ohne Autorisierung durch den König, dem fünften Koalitionskrieg an und brachte Preußen in die gefährliche Position womöglich in den Krieg hineingezogen zu werden und von Napoleon selbst Vergeltung befürchten zu müssen. In Preußen gab es viele hochrangige patriotische Unterstützer einer aktiven Kriegsbeteiligung Preußens an der Seite Österreichs, darunter auch Kriegsminister Scharnhorst. Der zu dieser Zeit im Exil befindliche Freiherr vom Stein unterstützte diesen Plan ebenfalls. Die Gefahr eines sich entzündenden Nationalaufstandes in Preußen wirkte direkt auf Humboldts gewünschte Erleichterungen im Zensurwesen (Brief an Vincke, 27. Juni 1809 zit. nach Richter, 2015, S. 155). In Wien war aufrührerische, nationale Propaganda besonders durch Schriftmedien verbreitet worden, wodurch in Preußen eine Liberalisierung oder gänzliche

Abschaffung der Zensur, in der ohnehin politisch instabilen Zeit, kaum durchsetzbar erschien. Humboldt gab wiederholt zu erkennen, dass seiner Ansicht nach es für Preußen am besten wäre „alle Censur außer der politischen frei zu geben“ (Brief an Uhden, 16. Juni 1809, zit. nach ebd., S. 140). Humboldt wusste, dass in der damaligen Lage Preußens im Ministerium und beim König keine Liberalisierung der Zensur durchzubringen war. Vielmehr machte Humboldt sich Gedanken darüber in der Öffentlichkeit nicht die Meinung entstehen zu lassen, dass die Zensur verschärft angewendet werde (Brief an Uhden, 30. Mai 1809 zit. nach ebd., S. 131f). Dies führte schlussendlich dazu, dass Humboldt entschied das bestehende Zensurgesetz von 1788 beizubehalten und nur in seiner Ausführung liberaler zu verfahren. Dies wurde am 30. Juni 1809 in einem Zirkularschreiben an Buchhändler und Drucker veröffentlicht (Brief an Uhden, 30. Juni 1809 zit. nach ebd., S. 159). Ein Brief an Vincke in dem Humboldt zu erkennen gab, dass „die Censurgeschäfte [...] zu den unangenehmsten [gehören], weil man sich immer sagen muß, daß man thut, was viel besser gar nicht geschähe“ zeugt davon, dass Humboldt weiterhin gegen die Zensur eingestellt war (Brief an Vincke, 27. Junius 1809 zit. nach ebd., S. 155). So hatte Humboldt zwar selbst ein Zensurgesetz erstellt, dass beinahe alle Zensur abschaffen sollte, dieses konnte jedoch angesichts der angespannten politischen Lage nicht umgesetzt werden und so musste es auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden.

Im Generalbericht an den König äußerte Humboldt dann, nach Ende des fünften Koalitionskrieges (14. Oktober) Anfang Dezember 1809, den Wunsch die Zensur nur auf die politische zu beschränken. Dies kam jedoch in seiner Amtszeit nicht mehr zur Realisierung. Eine völlige oder beinahe Zensurfreiheit, wie das „grüne Buch“ implizierte, war in dieser schwierigen innenpolitischen Lage nicht durchsetzbar, da die innere Sicherheit des Staates durch aufrührerische deutschnationale Propagandaschriften bedroht wurde. Die Bevölkerung sollte unter allen Umständen von der Idee einer gewaltsamen Nationalerhebung gegen Napoleon bewahrt werden. Zu diesem Zweck war der Einsatz von Zensur unumgänglich, und es lässt sich verstehen, warum Humboldt das Zensurgesetz entgegen seiner eigenen Vorstellungen beibehielt.

## 9.6 Die Auswirkungen des Machtkampfes im preußischen Ministerium auf Humboldts Diktion im Generalbericht

Humboldt wusste schon vor seinem Amtsantritt, dass die Minister Dohna, Altenstein und Beyme im Ministerium gegeneinander arbeiteten. Er beharrte deswegen bis zu seinem tatsächlichen Amtsantritt darauf selbst Minister werden zu müssen, um die notwendige Freiheit zu haben etwas bewirken zu können (Brief an Karoline, 19. Jänner 1809 zit. nach Röbke, 1952, S. 586f). Letztendlich wurde Humboldt zum Geheimen Staatsrat ernannt. Als solcher hatte er zwar wie ein Minister ein Entscheidungsrecht, dies jedoch nur aufgrund der persönlichen informellen Legitimation durch Innenminister Dohna. Freiherr vom Stein hatte im Zuge der Verwaltungsorganisation des Ministeriums einen Staatsrat vorgesehen, der als oberstes Gremium und Entscheidungsorgan für eine stringente Zusammenarbeit aller Ministerien hätte sorgen sollen. Als Mitglieder dieses Staatsrats wären die Minister und die Geheimen Staatsräte vorgesehen gewesen. Dadurch hätte Humboldt als Geheimer Staatsrat eine einem Minister gleichwertige Position innegehabt. Der Staatsrat wurde jedoch Ende 1808 nicht eingeführt, da der König erst warten wollte bis der nach Königsberg verlegte Regierungssitz nach Berlin rückübersiedelt war. Humboldt trat sein Amt 1809 im Versprechen an, dass der Staatsrat bald verwirklicht werden würde und sich dadurch seine Machtposition offiziell legitimieren würde.

Aufgrund dieser Zerstrittenheit im Ministerium hatte Humboldt große Schwierigkeiten in seinem Amt etwas durch- bzw. umzusetzen. Bereits kurz nach dem Waffenstillstand zu Znaim am 12. Juli 1809 sollte dieser Missstand behoben werden und ein kollegialer, von Vincke verfasster, Organisationsplan für die innere Verwaltung samt Einführung eines Staatsrats eingeführt werden. Dieser Versuch scheiterte jedoch an den Ministern, die ihre Machtposition nicht beschnitten wissen wollten und daher verhinderten, dass der Organisationsplan den König je erreichte. Humboldt führte nichtsdestotrotz in seiner Sektion das von Vincke postulierte Kollegialitätsprinzip ein. Liberal gesonnene Mitstreiter Humboldts wie Theodor von Schön protestierten erfolglos gegen die Verhinderung von Vinckes Organisationsplan und Schön nahm daraufhin seinen Abschied. Humboldt interpretierte dies als Gefahr für seine eigene Position, da der liberale Flügel im Ministerium, auch angesichts der angespannten außenpolitischen Situation, zurückgedrängt wurde.

Humboldt nahm daraufhin den Rat Theodor von Schöns an und nutzte einen Ball als günstige Gelegenheit, um selbst mit Wilhelm III über seine Zukunft im

Ministerium und die aus seiner Sicht notwendige Einführung eines Staatsrats zu sprechen. Der König zeigte sich interessiert an Humboldts Vorschlägen, und war der Idee eines Staatsrats wohlgesinnt. Er gab Humboldt zu verstehen, dass er zwar gewillt sei den Staatsrat einzuführen, dies jedoch eines triftigen Anlasses bedürfe, weil diese plötzliche Änderung der Regierung die Nation in jedem Fall beunruhigen würde. Die Alternative, Humboldt selbst zum Minister zu ernennen, konnte sich der König laut Humboldt ebenfalls vorstellen (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach Rößle, 1952, S. 232).

In der Folge entwickelte Humboldt den Plan die Einführung des Staatsrats dadurch herbeizuführen, dass er im Ministerium drohte seinen Abschied zu nehmen, wenn dies unterbliebe. Gegenüber Schön gab Humboldt an, als weitere Maßnahme, den Generalbericht an den König zu nutzen, um diesen zu bewegen, den Staatsrat doch noch einzuführen (Brief an Schön, 31. Oktober 1809 zit. nach ebd., S. 233). Nach Außen achtete Humboldt darauf in seiner Geschäftsführung keine Fehler zu machen und sich einen möglichst guten Ruf beim König zu verschaffen. Seine Gegner im Ministerium brachte Humboldt, durch sein ständiges Drängen auf die Einführung eines Staatsrates, gegen sich auf und sah sich dadurch Intrigen ausgesetzt. (Brief an Wolf, 13. Dezember 1809 zit. nach ebd., S. 219).

Am 1. Dezember 1809 verfasste Humboldt nun den Generalbericht, indem die politische Forderung nach der Einführung eines Staatsrates impliziert war. Die Diktion und inhaltliche Ausrichtung des Generalberichts sollten den Eindruck vermitteln, dass Humboldt einer Ministerposition würdig war und er die staatliche Sicherheit und Ordnung über jede liberale Idee stellte. Dies beeinflusste auch seine Ausführungen, wie die Beschreibung des Aufgabengebiets der Sektion, das „zugleich die sittliche Bildung der Nation, die Erziehung des Volks, den Unterricht, der zu den verschiedenen Gewerben des Landes geschickt macht, die Verfeinerung, welcher die höheren Stände bedürfen, [und] den Anbau der Gelehrsamkeit auf Universitäten und Akademien“ umfasste (Humboldt, 1809 zit. nach Flitner & Giel, 1964, S. 210). Humboldt musste, um Kritik an seiner liberalen Gesinnung zu entkräften, das Bild entstehen lassen, die Moral der Bürger soweit nach den Wünschen des Königs formen zu können, dass sich diese unter keinen Umständen gegen die Regierung wenden würden.

So schrieb Humboldt über die eigentliche Aufgabe der Sektion:

„Die schwierige Aufgabe ist, die Nation geneigt zu machen und bei der Geneigtheit zu erhalten, den Gesetzen zu gehorchen, dem Landesherrn mit unverbrüchlich treuer Liebe anzuhängen, im Privatleben mässig, sittlich, religiös, zu Berufsgeschäften thätig zu sein und endlich sich gern mit Verachtung kleinlicher und frivoler Vergnügungen, ernsthaften Beschäftigungen zu widmen.“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd., S. 211)

Die Argumente, die Humboldt hierbei anführte, befinden sich in einem starken Widerspruch zu dem 1792 verfassten „Ideen“-Werk, in welchem er die individuelle Freiheit höher als die innere Sicherheit des Staates gewichtete. Humboldt musste die liberalen Ideen der Bildungsreform dem König gegenüber mit einer sicherheitsstiftenden Funktion begründen, um dem Monarchen die vorhandenen Ängste zu nehmen, dass ein liberales Bildungssystem zu möglichen Ausschreitungen und Aufständen der Bevölkerung nach dem Vorbild der französischen Revolution führen könnte.

Um dem Einwand zu entgegnen, Humboldts religiöse Haltung wäre nicht ausreichend ausgeprägt, widmete dieser einen großen Teil des Generalberichts dem Thema der Integration der Religion in ein Gesamterziehungskonzept, um die „religiöse Empfindung [...] so tief einzupflanzen, dass sie im Handeln und dem Charakter sichtbar werden“ (Humboldt, 1809 zit. nach ebd.). Die ebenfalls ausführliche und affirmative Behandlung der Pestalozzischen Methode und ihr primärer Einsatz für eine sittliche Bildung, diente hierzu als Nachbesprechung des Ende November 1809 erfolgten Besuches des Königs im Zellerschen Normalinstitut, bei welchem der König sehr angetan Zeller zum Oberschulrat befördert hatte. Trotz all dieser Bemühungen brachte der Generalbericht nicht den von Humboldt gewünschten Erfolg und der daraufhin im Frühjahr 1810 eingeführte interimistische Staatsrat beschränkte Humboldts Machtposition im Ministerium vielmehr als sie zu legitimieren. Humboldt musste dadurch bereits im April 1810 um seinen Rücktritt ansuchen.

Wenngleich im „Generalbericht an den König“ die größte Abweichung vom 1792 geschriebenen Ideenwerk aufzufinden ist, findet sich die liberale Forderung nach Selbstverwaltung und Selbstständigkeit der Nation implizit im Generalbericht wieder. Humboldts Forderung nach einem Staatsrat, wenngleich er diesen vermutlich verstärkt aus eigener machtpolitischer Perspektive wünschte, kann durchaus im Sinne der liberalen Forderungen von 1792 verstanden werden: Die Einführung eines pluralistischen, obersten Beratungs- und Entscheidungsgremiums,

unter Einbezug der mit einem vollen Stimmrecht ausgestatteten, zuständigen Administratoren wäre eine demokratisierende Maßnahme gewesen.

### **9.7 Die Auswirkungen des Machtkampfes im preußischen Ministerium auf die fragmentarische Umsetzung des Organisationsplans für die Universität in Berlin**

Wenngleich, wie bereits erwähnt, der Organisationsplan von den leitenden Grundideen her am engsten mit Humboldts Schrift von 1792 verwandt ist, ergibt sich aus der Kontextanalyse die Frage, warum die liberalen Ideen des Organisationsplans bei der tatsächlichen Eröffnung der Universität nur zu einem geringen Anteil verwirklicht wurden. Eine mögliche Antwort auf diese Frage könnten die 1809/10 andauernden Machtkämpfe im Ministerium bieten.

Zur Verdeutlichung soll hier noch näher auf die äußeren Umstände im Zuge der Gründung der Universität in Berlin eingegangen werden. Die Universitätsgründung wurde von Humboldt offiziell am 24. Juli 1809 beantragt, zu einer Zeit, als durch den fünften Koalitionskrieg und die drohenden Nationalerhebungen im deutschsprachigen Raum die Existenz Preußens als souveräner Staat durch Napoleon bedroht war. Preußens König wollte eine aktive Kriegsbeteiligung unter allen Umständen verhindern, während sich deutsche Freikorps gegen Napoleon verbündet hatten und Kriegsminister Scharnhorst bereits nach England gereist war, um die britische Armee zu einer militärischen Landung in Norddeutschland zu bewegen, die letztendlich eine Neutralität Preußens verunmöglicht hätte. Humboldt nutzte diese angespannte Stimmung im Ministerium und beim König, um die Errichtung einer Universität in Berlin als friedliches Zeichen der reinen inneren Erneuerung und gleichzeitig als Ausdruck der engen Verbundenheit mit der deutschen Tradition zu positionieren. Dies erschien dem Ministerium und dem König als geeignet, um die angespannte außenpolitische Lage mit Napoleon und dem deutschsprachigen Raum zu besänftigen. Die doppelte Symbolwirkung trug dazu bei, dass der König bereits am 16. August 1809 Humboldts Antrag in allen Punkten zustimmte und auch der Bewilligung eigener Domänengüter für die Universität zusagte. Gleichzeitig drängte der König auf eine schnellstmögliche Umsetzung und verlangte von Humboldt einen Organisationsplan, der die selbstständigen Institute in ein gemeinschaftliches Ganzes verband. Humboldt arbeitete daraufhin das Schriftstück „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ aus und plante die staatliche Kontrolle

der Universität durch eine auf das Ideal der reinen Wissenschaft gerichtete, innere Organisation und der strategischen Positionierung der Akademie der Wissenschaft, als dem staatlichen Einfluss entgegenwirkendes Korrektiv, zu begrenzen.

Die Minister wechselten bereits am 28. August ihre Meinung in der Finanzierungsfrage der Universität, vermutlich angesichts der sich entspannenden außenpolitischen Lage, und erklärten die bereits vom König bewilligte Gewährung eigener Landgüter für die Universität als rechtlich undurchführbar. Bereits Ende 1809 erneuerte Napoleon seine Kontributionsforderungen und brachte damit das Ministerium unter erheblichen Druck die Schuld zu begleichen. Finanzminister Altenstein scheiterte im Frühjahr 1810 bei der Entwicklung einer geeigneten Lösung zur Tilgung der Zahlungen und der König entschloss das Ministerium umzustrukturieren, einen interimistischen Staatsrat einzuführen und Hardenberg daraufhin als ersten Minister zu etablieren. Hardenberg sollte ebenfalls Altensteins Finanzministerium übernehmen und durch einen harten Sparkurs und die Besteuerung der vormals befreiten Adeligen die Finanznot abmildern. Humboldt hatte zu dieser Zeit, bereits aus Protest gegen die Einführung des interimistischen Staatsrats, um seine Entlassung ersucht.

Diese Situation zwang Humboldt nun die Universität so rasch wie möglich zu eröffnen, da die wirtschaftliche Notsituation und der bevorstehende Machtwechsel im Ministerium eine unmittelbare Gefahr für die Realisierung der Universität darstellten. Bezeichnend hierbei auch Humboldts wiederholtes Drängen gegenüber Dohna, dass die Universität bereits am 15. Oktober 1810 eröffnen müsse, während das Finanzedikt von Hardenberg kurz darauf am 27. Oktober in Kraft trat, Preußens verzweifelte finanzielle Situation offenlegte und mit der Besteuerung des bisher befreiten Adels für Empörung sorgte. Dieser Unmut hätte auch die öffentliche Meinung gegen die Eröffnung der Universität richten können. Durch diese Zugzwänge musste Humboldt, in seiner durch den interimistischen Staatsrat beschränkten Handlungsfähigkeit, an die Minister Zugeständnisse machen, um das Projekt nicht gänzlich zu gefährden. So musste Humboldt sich damit begnügen seinen 1809 erstellten Organisationsplan nur im Ansatz zu verwirklichen, wie die bereits bewilligte institutionell-organisatorische Platzierung der Akademie neben der Universität. Ein weiterer Versuch Humboldts die Domängüter doch noch gewährt zu bekommen scheiterte endgültig an immer neuen rechtlichen Hürden der Minister. Humboldt beschränkte sich dadurch auf die Werbung und die Anstellung geeigneter, dem Ideal der reinen Wissenschaft entsprechender, Professoren, die Bereitstellung des Gebäudes und der unmittelbar notwendigen finanziellen Mittel. Die Wahl der Professoren und die Akademie als

Korrektivinstanz blieben die einzigen Mittel, die eine zukünftige Beeinflussung der Universität durch den Staat verhindern sollten. Nach Humboldts definitiven Abschied am 28. Juli 1810 musste die Sektion die Eröffnung der Universität alleine fertigstellen und beantragte aus Zeitdruck am 22. September 1810 die traditionelle Gliederung in vier Fakultäten. Mangels vorhandener Wahlordnung musste auch die Erstbesetzung der universitären Ämter vom König selbst vorgenommen werden. Am 15. Oktober 1810 eröffnete die Universität zu Berlin offiziell.

Die liberalen und idealistischen inneren Organisationsrichtlinien für die wissenschaftlichen Anstalten in Berlin stehen somit durchaus in einem Naheverhältnis zum 1792 geschriebenen „Ideen“-Werk. Der allgemeinen Menschenbildung wird hier gegenüber der akademischen Berufsausbildung der Vorzug eingeräumt. Allerdings konnten diese Richtlinien nicht realisiert werden, um die notgedrungene rasche Eröffnung nicht zu gefährden.

## 10 Fazit

Zur Beantwortung der Forschungsfrage: „Wie kann Wilhelm von Humboldts theoretischer Bruch in seinem Gesamtwerk zwischen 1792 und 1809 historisch kontextualisiert werden?“ wurden in dieser Arbeit, unter Anwendung Langewands Methode der historischen Kontextanalyse, insgesamt vier Werke aus dem Gesamtwerk Humboldts interpretiert, um die Inkonsistenz der Gedankengänge zwischen der Schrift „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ von 1792 und den drei 1809 verfassten Schriften „Der Königsberger- und Littauische Schulplan“, „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ und „Generalbericht an den König“ aufzudecken und verständlich werden zu lassen. In seinem Frühwerk „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ von 1792 stellt Humboldt Grundsätze auf, die sich zwar in den späteren Schriften wiederfinden lassen, jedoch in modifizierter Form. Die zwei Werke „Der Königsberger und Littauische Schulplan“ und „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ wurden ausgewählt, weil sie die zwei zentralen Handlungsfelder seiner Reformtätigkeit repräsentieren, die Reform des Schulsystems und die Gründung der Universität in Berlin. Der „Generalbericht“ wurde deshalb gewählt, da hier die größte Inkonsistenz zu dem 1792 von Humboldt geschriebenen und von ihm als „grünes Buch“ bezeichneten „Ideen zu einem Versuch [...]“ aufzufinden ist. Der Bruch in Humboldts Gesamtwerk manifestiert sich am schärfsten im Vergleich zwischen dem „Ideen“-Werk von 1792 und dem „Generalbericht an den König“ von 1809.

Die Veränderung von Humboldts Sichtweise auf die Rolle des Staates, im Spannungsfeld mit der individuellen Freiheit, lässt sich anhand folgender Aspekte erkennen:

- Während in der „Ideen“-Schrift von 1792 jegliches staatliche Schulsystem für Humboldt eine Bedrohung der mannigfaltig ausgerichteten Bildung des Individuums dargestellt hatte, richteten sich seine Bemühungen 1809 als Sektionsleiter für Kultus und Unterricht auf die Einrichtung und Organisation eines staatlichen Schulsystems.
- Kritisierte Humboldt in seiner frühen Schrift jede Verzweckung der Schule für eine Berufsausbildung, da dies eine dem Menschen unangemessene Einförmigkeit bewirken würde, so konzipierte er im „Königsberger- und Littauischen Schulplan“ ein Modell, bei dem die Berufsausbildung auf dem

Fundament einer Allgemeinbildung, die ihrerseits zur allgemeinen Menschenbildung befähigen sollte, aufsetzte.

- Die ursprüngliche Meinung Humboldts, dass der Staat keinerlei Einfluss auf die Religion und die Religiosität der Menschen ausüben sollte, da dies einen abzulehnenden positiven Lenkungsversuch des Staates darstelle und der Freiheit zur Religionsausübung zuwiderlaufe, weicht im „Generalbericht an den König“ einer Integration der Religion in ein moralisches Gesamterziehungskonzept des Staates.
- Weiters sprach Humboldt 1792 dem Staat das Recht auf den Eingriff in die moralische und sittliche Bildung des Menschen ab, durch die Implementierung von Pestalozzis Methode im Elementarschulwesen 1809, wurde im „Generalbericht an den König“ sehr wohl die Integration staatlich gelenkter sittlicher Verhaltensnormen im Schulwesen bejaht.
- In der „Ideen“-Schrift lehnte Humboldt jegliche Zensur, als Einschränkung der Meinungsfreiheit, vehement ab, war selbst davon betroffen und verzichtete im Hinblick auf ein mögliches Verbot seines Werkes durch die Zensurbehörde auf die Veröffentlichung. Im Zuge der preußischen Reformen erfuhr das Zensuredikt unter Humboldt keine Liberalisierung oder gänzliche Aufhebung, sondern die bereits bestehenden Regelungen bestanden weiter fort und wurden nur in ihren Ausführungsbestimmungen gelockert.
- War das „Ideen“-Werk von dem Gedanken getragen, die Einflussphären des Staates möglichst zu beschränken, um die individuelle Freiheit umfassend in allen Lebensbereichen zu garantieren, so kam es im Zuge der staatlichen Bildungsreform 1809 zu einer Ausweitung der staatlichen Kompetenzen zur einheitlichen Regelung des Bildungswesens.
- Die Sichtweise Humboldts auf die Rolle des Staates änderte sich zwischen der Schrift von 1792 und jenen von 1809: Wurde der Staat im Frühwerk als Antagonist der Freiheit gesehen, betrachtete ihn Humboldt in den späteren Werken als Garanten der Freiheit.

Die Ergebnisse der Kontextanalysen tragen dazu bei, die oben angeführten Differenzen zwischen den zwei Textperioden, unter Berücksichtigung des historischen Hintergrundes, verständlich werden zu lassen.

- Bei Betrachtung von Humboldts biographischem Entwicklungsprozess, lässt sich der Einfluss der jeweiligen Lebensumstände im Jahre 1792, respektive 1809, auf die Schriftstücke aufzeigen. Humboldt war 1792 durch den Staatsdienst, den er als eine Einschränkung seiner individuellen

---

Bildungsbestrebungen erfahren und deshalb beendet hatte, beeinflusst und lebte gemäß dem Forsterschen Bildungsideal ein ungezwungenes Leben als Philosoph. Er wollte in dieser Zeit selbst ein großes Werk verfassen und sich als Schriftsteller etablieren. Angeregt durch den Verlauf der französischen Revolution und seiner Sehnsucht nach einer Liberalisierung im absolutistischen Preußen, verfasste er das „Ideen“-Werk als reformerischen Gegenentwurf zur Französischen Revolution. Nach Humboldts Ansicht konnte nur eine schrittweise Beschränkung der Handlungsfelder des absolutistischen, preußischen Staates und die allmähliche Gewährung größerer Freiheiten eine drohende Revolution verhindern. Hierbei handelte Humboldt aus der Perspektive eines praktischen Philosophen und Staatswissenschaftlers, aus welcher heraus er zwar die Umsetzung seiner Reform skizzierte, jedoch nicht in der Position war, diese auch tatsächlich verwirklichen zu müssen. Ganz anders war die biographische Situation 1809, als Humboldt den Posten als Sektionsleiter für Kultus und Unterricht im preußischen Staatsdienst unter Zögern annahm. Er war nun ein politischer Funktionsträger, der eine Sektion führte und sich auf die Konzepte seiner Berater stützte. Um den am Boden liegenden preußischen Staat von innen her zu regenerieren, war es unbedingt notwendig, die Organisation des Bildungssystems gelingen zu lassen. Die von ihm hierzu verfassten Organisationspläne für das Schulsystem, wie „Der Königsberger- und der Littauische Schulplan“ sowie der „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, sind interne Schriften im Auftrag des Ministeriums und fußen auf den ursprünglichen Konzepten seiner Berater Natorp und Schleiermacher, da diese Humboldts Idealen von 1792 am ehesten entsprachen und gleichzeitig der wirtschaftlichen Situation in Preußen angemessen erschienen.

- Humboldts „Ideen“-Werk war der Versuch, die Ideale der Französischen Revolution, unter Vermeidung gewalttätiger Ausschreitungen und wachsender Grausamkeit wie in Paris, durch eine kontinuierliche und friedliche Staatsreform in Preußen zur Umsetzung zu bringen. Entscheidend hierbei war seine Analyse, dass ein Mehr an Freiheit, ein Mehr an Bildung der Bevölkerung erfordere. Dies könne jedoch nicht von außen erzwungen werden, sondern müsse sich von innen durch die schrittweise Gewährung von zusätzlichen Freiheiten entwickeln. Analog dazu müsse sich der Staat, ebenso schrittweise, aus allen Handlungsfeldern, mit Ausnahme jener der Sicherheit, zurückziehen, diese der Selbstverwaltung der Nation überlassen und jegliche positive Lenkungsversuche vermeiden. Durch die idealistische

Ausrichtung an der ausgewogenen und größtmöglichen Bildung des Individuums, der alles im Staat untergeordnet werden sollte, stellte sich Humboldt in die Tradition der Autoren der Aufklärung, wie Kant, Rousseau und Mirabeau, die den geistigen Weg der französischen Revolution bereitet hatten. Die zunehmende Radikalität der Französischen Revolution, die Hinrichtung Ludwigs XVI, der Anstieg der antifranzösischen Stimmung in Preußen und der Ausbruch des ersten Koalitionskrieges bewirkten, dass Humboldt sein Werk, das bereits die Aufmerksamkeit der preußischen Zensurbehörde erregt hatte, nicht mehr veröffentlichte und es selbst fortan als idealistisches Werk betrachten wollte. Weitaus gemäßigter tritt Humboldt 1809 als Bildungsreformer in Erscheinung, wenngleich immer noch von den Idealen der Französischen Revolution durchdrungen. So sollten die Selbstverwaltung und die Selbstständigkeit der Nation durch Maßnahmen, wie die Verwaltung der Schulen durch die lokale Stadtverwaltung und eine finanzielle Beteiligung der Bürger am Schulsystem, garantiert werden. Die Allgemeinbildung sollte sicherstellen, dass kein Schüler ohne ausreichend gebildetes Fundament in das Berufsleben einsteige und eine Basis für die allgemeine Menschenbildung erhalte. Versuche oppositioneller realistischer Strömungen, Realinstitute als Alternative zu Gymnasien einzuführen, wurden von Humboldt zugunsten des Gymnasiums abgewehrt. Um die größtmögliche Unabhängigkeit der Universität und der Akademie der Wissenschaft zu gewährleisten, versuchte er wiederholt diese mit eigenen Landgütern auszustatten. Eine schrittweise Gewährung von mehr Freiheit für das Individuum, in Abhängigkeit von seinem Bildungsstand, durchdringt auch das dreigliedrige Schulsystem und gipfelt in der Universität als Freistätte der reinen Wissenschaft. Diese, wenngleich gegenüber 1792 weit gemäßigteren Ideen, stießen jedoch im Ministerium auf erheblichen Widerstand, angesichts der krisengebeutelten wirtschaftlichen Realität in Preußen der Jahre 1809/10. Die finanzielle Autonomie der Universität und der Versuch, das Schulsystem durch einen Beitrag der Nation vom Staat unabhängiger zu machen, scheiterten letztendlich.

- Humboldts, 1792 gestellte, kritische Forderung zur Beschränkung der staatlichen Handlungsmacht, zugunsten einer freien Selbstverwaltung der Nation, galt für den absolutistischen preußischen Staat dieser Zeit. Bereits 1806 ließ die Niederlage bei Jena und Auerstedt den Absolutismus untergehen und machte den Weg frei für die Preußischen Reformen unter Freiherr vom Stein, die eine umfassende Liberalisierung auf allen Gebieten der Gesellschaft einleiteten. Steins Plan enthielt die schon von Humboldt

---

gestellte Forderung nach Partizipation und Selbstverwaltung der Nation. Gegenüber diesem erneuerten preußischen Staat akzeptierte Humboldt die für eine gelingende Reform notwendige Ausweitung der staatlichen Wirkungsfelder. Gleichzeitig blieb Humboldt skeptisch gegenüber der zerstrittenen Führung im Ministerium Dohna-Altenstein, ob diese späterhin auch tatsächlich, nach erster Organisation des Bildungssystems durch den Staat, die Verwaltung schrittweise in die Hände der Nation legen würde.

- In Humboldts „grünem Buch“ wird eine völlige oder beinahe gänzliche Zensurfreiheit impliziert, da eine Einschränkung der Mannigfaltigkeit der Denkweisen negative Konsequenzen für die Bildung des Individuums mit sich ziehen würde. Der Staat sollte nur intervenieren dürfen, wenn das Recht eines Bürgers, nicht aber der Staat selbst, durch ein Schriftstück oder eine Rede angegriffen werden würde. Humboldts erstes Amtsjahr war gekennzeichnet vom bereits am 9. April 1809 ausbrechenden fünften Koalitionskrieg zwischen Österreich und Frankreich mit seinen Verbündeten. Der preußische König Friedrich Wilhelm III wollte eine aktive Kriegsbeteiligung Preußens, aus Furcht vor möglichen Vergeltungsmaßnahmen Napoleons, verhindern. Gleichzeitig wurde von Österreich aus eine deutschlandweite Nationalerhebung zur Unterstützung der regulären Truppen propagiert. Einige Freikorps in Österreich und Preußen kämpften selbstständig für die Freiheit ganz ‚Deutschlands‘ gegen Napoleon. Humboldt hatte ein Zensuredikt vorbereitet, dass beinahe jegliche Zensur abschaffen und diese nur auf politische Schriften einschränken sollte. Angesichts der akuten Gefahr einer durch Schriftmedien verbreiteten Anstachelung der Bevölkerung zum Aufstand gegen Napoleon, konnte Humboldt eine umfassende Liberalisierung der Zensur nicht umsetzen und musste sich auf eine liberalere Auslegung des bestehenden Zensuredikts von 1788 beschränken.
- Vergleicht man Humboldts Diktion des 1792 geschriebenen „Ideen“-Werks mit derjenigen im „Generalbericht an den König“ von 1809, wird ein deutlicher Unterschied in der Formulierung augenscheinlich. Dieser Stilbruch ergibt sich durch Humboldts Streben nach einer gefestigten Machtposition innerhalb des Ministeriums. Aufgrund des Widerstandes der Minister gegen die Einführung eines Staatsrates, der Humboldts bisher nur informell bestehendes Stimmrecht, rechtlich fundieren hätte sollen, fasste Humboldt, animiert durch ein persönliches Gespräch mit dem König, den Plan, diesen zu bewegen, den Staatsrat auch entgegen der Intention der Minister einzurichten oder ihn alternativ persönlich zum Minister zu ernennen.

Den Generalbericht verwendete Humboldt als politisches Instrument, um seinen Forderungen Nachdruck zu verleihen und gleichzeitig sich die Gunst des Königs zu sichern. Die darin gewählten Formulierungen und Argumentationen waren darauf ausgerichtet, Humboldts liberale Vorstellungen in ein auf die Sicherheit des Staates ausgelegtes Gesamtkonzept derart zu verpacken, dass die vorherrschende Kritik an Humboldts liberaler Gesinnung entkräftet werde. Der Generalbericht ist somit nicht als neutrale Beschreibung Humboldts Tätigkeitsfeldes, sondern intentional zu verstehen.

- Dieser Machtkampf im preußischen Ministerium um die Einführung eines Staatsrats, als oberstes Entscheidungs- und Beratungsgremium, wirkte sich ebenfalls auf die nur fragmentarische Umsetzung von „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ aus. Zwar ist der Organisationsplan von den analysierten Schriften inhaltlich dem „Ideen“-Werk am nächsten und stellt somit den geringsten Bruch in der Kontinuität der Schriften dar, die Tatsache, dass dieser nur hinsichtlich der Positionierung der Akademie der Wissenschaft als Korrektivinstanz gegenüber der Universität Eingang gefunden hat, eröffnet jedoch einen zusätzlichen Aspekt an Diskontinuität. Humboldt war es, aufgrund der im Ministerium andauernden Machtkämpfe, der damit in Verbindung stehenden Einführung des seine Macht beschränkenden interimistischen Staatsrats und der zunehmenden wirtschaftlichen Krise 1810, nicht möglich, die Universität in Berlin laut den Grundsätzen des liberalen und idealistischen Organisationsplans zu eröffnen. Die politische Realität und der durch das Finanzedikt 1810 offengelegte Finanzbedarf, der auch zur Besteuerung der bisher davon befreiten Adeligen führte, hätten die öffentliche Meinung über die Notwendigkeit einer Universität negativ beeinflussen können. So mussten die Maßnahmen zur Beschränkung des Einflusses des Staates auf die Universität, auf die Wahl geeigneter Professoren und das in „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ vorgesehene Konkurrenzverhältnis der Akademie der Wissenschaft zur Universität minimiert werden.

Die gegenüber 1792 bereits deutlich gemäßigtere, liberale Gesinnung Humboldts stieß im Ministerium schon bei seinem Eintritt 1809 auf Widerstand, welcher sich durch die akute Gefahr des fünften Koalitionskrieges und die daraufhin erneuerten Kontributionsforderungen Napoleons verhärtete. Liberale Kräfte im Ministerium, wie Schön und Vincke, wurden fortwährend zurückgedrängt und Humboldt scheiterte, sowohl beim Versuch den Staatsrat zur Legitimation seines Stimmrechts

durchzusetzen als auch im Bemühen selbst in den Rang eines Ministers aufzusteigen. Humboldt agierte innerhalb seiner Amtszeit von Anfang an in einem politischen Spannungsfeld, das geneigt war die liberalen Ansätze der Reform, zugunsten realistischer und ökonomisch geprägter Ideen, zu beschneiden. Je mehr die finanzielle Not in Preußen von 1809 bis 1810 anwuchs, desto größeren Widerstand erfuhr Humboldt in der Umsetzung seiner geplanten Bildungsreform.

Die Reform, wie sie aus den analysierten Schriften hervorgeht, kann weder als Revision des „Ideen“-Werkes noch als eine davon unabhängige Entität betrachtet werden. Die Ideale, die Humboldt 1792 aufstellte, durchdrangen ihn auch 1809, wenngleich in gemäßigerer und gereifter Form. Diesen ohnedies schon abgeschwächten Prinzipien standen äußere Herausforderungen, in Form einer akuten Wirtschaftskrise nach der Niederlage bei Jena und Auerstedt 1806, Uneinigkeit im Ministerium und die ständige Bedrohung durch Napoleon, gegenüber.

Die Hintergründe für den Bruch in Humboldts Gesamtwerk konnten durch die historische Kontextualisierung erhellt werden. Die Bruchhaftigkeit relativiert sich, unter Berücksichtigung des Einflusses der historischen Faktoren, und wird näher an einen kontinuierlichen Verlauf herangeführt. Der Bruch selbst bleibt aber bestehen, da der Widerspruch zwischen der Forderung nach der individuellen Freiheit und deren Realisierbarkeit, angesichts der äußeren politischen und wirtschaftlichen Umstände, nicht gänzlich überbrückt werden kann. Angesichts dieser Ergebnisse kann man die Komplexität der geschichtlichen Kontextfaktoren und deren erheblichen Einfluss auf die theoretischen Schriften Humboldts erkennen. Eine rein textimmanente Interpretation nach Gadamer kann demnach als nicht ausreichend betrachtet werden, da die historischen und soziokulturellen Einflüsse keine ausreichende Berücksichtigung finden. Erst durch die von Langewand beschriebene Differenz von objektiver Vorgeschichte und selbstkonstituierter Vergangenheit, dem bekannten und dem unbekanntem soziokulturellen Umfeld und der Gegenüberstellung der Wirkungsgeschichte und der intendierten Nachgeschichte eröffnet sich eine Interpretationsgrundlage, die es erlaubt, die Komplexität der Einflussfaktoren auf die Erstellung theoretischer Werke verständlich zu machen. Historisch tradierte theoretische Schriften können nicht als etwas gänzlich zeitlich Ungebundenes betrachtet werden, selbst wenn diese aufgrund ihres Inhalts darauf schließen lassen. Die darin enthaltenen Problemlagen, Begriffe, Argumentationen und Lösungen sind konstitutiv, durch die historische Bedingtheit des Autors und die ihn umgebenden historischen Kontextfaktoren, präformiert und führen nach Langewand bei einer rein textimmanenten Interpretation zu verfremdeten und irreführenden Interpretationen. Erst eine historische

Kontextanalyse stellt ein ausreichend gebildetes Fundament für den Interpretieren dar. Eine verkürzte und von reinem Anwendungsinteresse beeinflusste Interpretation führt demnach zu widersprüchlichen Annahmen und einer scheinbaren Belieblichkeit in der Auslegung des vom Autor intendierten Sinnes.

In der Einleitung zu dieser Arbeit wurde angeführt, dass sowohl Tenorth als auch Koch zur Rechtfertigung und Kritik der Basiskompetenzen des PISA-Konzeptes, im Sinne eines Bildungsminimums, auf Humboldt Bezug nehmen. Dies kann ebenfalls anhand der Analyse des Bruchs in Humboldts Gesamtwerk interpretiert werden: Hatte Humboldt 1792, angeregt durch die Französische Revolution, als philosophischer Schriftsteller, Bildung als individuelle Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt, mit dem Ziel der höchstmöglichen und harmonischen Entfaltung aller menschlicher Kräfte definiert, setzte er im Zuge der Preußischen Reformen im Bereich der Schule primär auf propädeutische Fähigkeiten und Kenntnisse im Sinne eines Elementar- und Schulunterrichts. Der Mensch sollte in die Lage versetzt werden mit den neuen Freiheiten, welche im Zuge der Preußischen Reformen gewährt wurden, sinnvoll umzugehen, am Staat partizipieren zu können und sich selbst zu verwalten. Angesichts dieser unterschiedlichen, historisch bedingten Zielsetzungen kann das Konzept der „Basiskompetenzen“ einerseits mit Verweis auf das idealistische „Ideen“-Werk kritisiert werden, andererseits unter Bezugnahme auf den pragmatischeren „Königsberger- und Littauischen Schulplan“ gestützt werden.

Tenorth (2004) interpretiert in seiner Argumentation den „Königsberger- und Littauischen Schulplan“ als Musterbeispiel eines Schulsystems, um daraufhin das PISA-Konzept der „Basis-Kompetenzen“ daran zu messen. Bei diesem Vergleich berücksichtigt Tenorth jedoch nicht, dass der „Königsberger- und Littauische Schulplan“ bereits eine an die Realität von 1809 angepasste kompromisshafte Anwendung der Humboldt'schen Ideale von 1792 darstellt. Koch (2004) wiederum vergleicht die Basiskompetenzen mit Humboldts Bildungsideal von 1792, ohne zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um eine idealistische Schrift handelt und Humboldt zu dieser Zeit nicht Reformpolitiker war und auch nicht intendierte, ein Schul- und Bildungssystem zu etablieren bzw. zu reformieren. Darum schloss Humboldt 1792 auch ein öffentliches Schulsystem zur Erreichung der allgemeinen Menschenbildung kategorisch aus.

Benner schließt hierbei an Tenorth und Koch an und schlussfolgert, dass Humboldt von einem agonalen Verhältnis zwischen allgemeiner Menschenbildung und Allgemeinbildung ausgehe, und diese daher als völlig getrennte Entitäten behandelt werden müssten, da ansonsten eine wechselseitige Beschädigung beider

drohe (Benner 2005, S. 571f). Hier argumentiert Benner von Humboldts Perspektive von 1792 aus, setzt diese jedoch mit Humboldts „Königsberger- und Littauischen Schulplan“ von 1809 in Beziehung, um zur Schlussfolgerung zu gelangen, dass Humboldt seine Schulreform in den Horizont der allgemeinen Menschenbildung stellte (ebd.). Die schulische Allgemeinbildung, als ein Fundament allgemeiner Kenntnisse und Fähigkeiten, trennte Humboldt von der allgemeinen Menschenbildung. Dennoch zielte diese letztendlich, wie bereits 1804 bei Natorp, darauf ab, im Sinne einer propädeutischen Wirkung, die Schüler erst in die Lage zu versetzen die allgemeine Menschenbildung selbstständig ausüben zu können, und im gleichen Zuge auch auf das Berufsleben und den Übergang in die Gesellschaft vorzubereiten. Formal setzte Humboldt den Zeitpunkt, in dem der/die SchülerIn dazu bereit sei, erst mit der abgeschlossenen Reifeprüfung fest. Somit schloss Humboldt eine vorbereitende Funktion des Elementar- und Schulunterrichts auf das Berufsleben und das bürgerliche Leben nicht aus, da dies vor dem Hintergrund der Wirtschaftskrise 1809 weder möglich noch zielführend gewesen wäre, sondern gliederte sie in sein höherstehendes Ideal der allgemeinen Menschenbildung von 1792 ein. Da die im Zuge von PISA angedachten Basiskompetenzen jedoch nicht auf das Ziel der Ermöglichung einer allgemeinen Menschenbildung ausgerichtet sind, sondern nach Koch vielmehr rein ökonomische Interessen zur Grundlage haben, widerspricht sich dieser Ansatz mit Humboldts Schulorganisationsplänen unter Berücksichtigung seines historisch kontextualisierten Gesamtwerkes (Koch, 2004 zit. nach Benner, 2005, S. 564). Im PISA-Programm müsste demnach an die Stelle von Mindestkompetenzen eine schulische Grundbildung treten, die in erster Linie auf die Ermöglichung der allgemeinen Menschenbildung abziele, um den von Humboldt intendierten propädeutischen Effekt der Allgemeinbildung zu erreichen. Eine Reduktion der Zielperspektive, hin zu einer reinen Berufsvorbereitung und einer gesellschaftlichen Integration, widerspricht Humboldts 1809/10 Abwehrhaltung gegenüber Hofmanns Ideen einer Ökonomisierung des Schulsystems durch die Einführung eigener Realschulen.

Die in dieser Arbeit, wengleich in verkürzter Fassung, entwickelte historische Kontextanalyse erwies sich als vorteilhaft die komplexen historischen Hintergründe aufzudecken und in ihrer möglichen Einwirkung auf die Erstellung theoretischer Schriften bewerten zu können. Durch eine Anbindung dieser an die historische Realität, in Form von Briefen und historischen Dokumenten, konnte eine fundierte Interpretationsgrundlage geschaffen werden, die eine Variabilität in der Sinnauslegung relativiert und konkretisiert. Humboldts Briefe als Zeitdokumente

liefern Einblick in seine Motivation, in seine Wertung politischer Zustände und in seine Selbsteinschätzung gegenüber seiner eigenen Arbeit. Sie konnten mit den hier behandelten Texten und den historischen Ereignissen in ein reziprokes Verhältnis gesetzt werden, das ein Interpretationsfundament schafft, welches sich der historischen Realität annähert und somit geeignet erscheint Fragehorizonte zu adressieren, die außerhalb der textimmanenten Interpretation liegen.

Langewands Methode hat sich, aufgrund der Komplexität des historischen Hintergrunds, als sehr zeitintensiv und faktisch unabschließbar herausgestellt, da die Grenzen historischer Fakten fließend sind und die Vielschichtigkeit zunimmt, je intensiver man diese beforscht. So konnte, um diese Arbeit nicht zu umfangreich werden zu lassen, nicht allen aufgefundenen Hinweisen und Quellenverweisen nachgegangen werden, sondern es musste auf diejenigen beschränkt werden, deren Einwirkung auf Humboldts Schriftstücke subjektiv am wahrscheinlichsten erschienen. Ebenso musste eine Auswahl geeigneter Texte getroffen werden und die Wirkungsgeschichte der drei 1809 verfassten Texte konnte nicht bis in die Gegenwart fortgeführt werden. Für die weitere Forschung könnte es nun von Interesse sein, einerseits die Wirkungsgeschichte der Texte von 1809 an fortzusetzen, um historisch bedingte Sinn- und Bedeutungsmodifikationen auffinden zu können und der Interpretation zugänglich zu machen. Andererseits könnte die historische Kontextanalyse auf das Jahr 1819 angewendet werden, als Humboldt, zum dritten Mal im Staatsdienst, als Minister für ständische Angelegenheiten, versuchte, eine auf liberalen Grundsätzen aufbauende Verfassung für eine konstitutionelle Monarchie in Preußen zu schaffen. Für die bildungswissenschaftliche Forschung wäre darüber hinaus eine historische Kontextualisierung anderer Kernautoren ein Desiderat, um den geschichtlichen Einfluss auf ihre Werke aufzudecken und in der inhaltlichen Interpretation ihrer Theorien zu berücksichtigen.

## 11 Literaturverzeichnis

Baumgart, F. (1990). *Zwischen Reform und Reaktion: Preußische Schulpolitik 1806 - 1859*. Darmstadt: WissBuchges.

Benner, D. (1990). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

Benner, D. (2005). *Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung?: Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 563–575.

Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (6., überarb. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

Benner, D., & Kemper, H. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. 1. Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus* (2. Aufl., Dr. nach Typoskript). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Botzenhart, E. (Hrsg.). (1932). *Freiherr vom Stein. Briefwechsel, Denkschriften und Aufzeichnungen* (Bd. 3). Berlin: Carl Heymanns Verlag.

Botzenhart, E. (Hrsg.). (1937). *Freiherr vom Stein. Briefwechsel, Denkschriften und Aufzeichnungen* (Bd. 2). Berlin: Carl Heymanns Verlag.

Bruning, J. (2003). *Das niedere Schulwesen in den brandenburg-preußischen Ländern im 17. und 18. Jahrhundert – ein zwischenterritorialer Vergleich*. In H. Schilling & M.-A. Gross (Hrsg.), *Im Spannungsfeld von Staat und Kirche: „Minderheiten“ und „Erziehung“ im deutsch-französischen Gesellschaftsvergleich 16. - 18. Jahrhundert* (S. 247–270). Berlin: Duncker & Humblot.

Buchner, R., & Baumgart, W. (Hrsg.). (1988). *Deutschland und die Französische Revolution: 1789 - 1806*. Darmstadt: WissBuchges.

Buck, A. (1987). *Humanismus: Seine europäische Entwicklung in Dokumenten und Darstellungen*. Freiburg: Alber.

Eckert, G. (1948). *Der Freiherr vom Stein und die preußischen Reformen*. Braunschweig: Limbach.

Ehrenpreis, S. (2003). *Französische Uniformität und deutsche Pluralität? Staat, Kirche und Bildungswesen in der Frühen Neuzeit im deutsch-französischen*

- Vergleich. Ein Kommentar. In H. Schilling & M.-A. Gross (Hrsg.), *Im Spannungsfeld von Staat und Kirche: „Minderheiten“ und „Erziehung“ im deutsch-französischen Gesellschaftsvergleich 16. - 18. Jahrhundert* (S. 357–366). Berlin: Duncker & Humblot.
- Flake, O. (1976). *Die Französische Revolution: 1789 - 1799*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Flitner, A., & Giel, K. (Hrsg.). (1964). *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden: 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (1. Aufl.). Stuttgart: Cotta.
- Flitner, A., & Giel, K. (Hrsg.). (1980). *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (3., gegenüber d. 2. unveränd. Aufl.). Stuttgart: Cotta.
- Flitner, A., & Giel, K. (Hrsg.). (1981). *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden: 5 : Kleine Schriften, Autobiographisches, Dichtungen, Briefe*. Stuttgart: Cotta.
- Flitner, A., & Giel, K. (Hrsg.). (1996). *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. 4. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (5., unveränd. Aufl.). Stuttgart: Cotta.
- Freese, R. (1955). *Wilhelm von Humboldt: Sein Leben und Wirken, dargestellt in Briefen, Tagebüchern und Dokumenten seiner Zeit* (Lizenzausg.). Darmstadt: Wittich.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (4. Aufl., unveränd. Nachdr. d. 3., erw. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Gaus, D. (2006). *Wie verstehen Pädagogen?: Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Gebhardt, B., Grundmann, H., & Hirsch, F. (1970). *Handbuch der deutschen Geschichte: 3: Von der Französischen Revolution bis zum ersten Weltkrieg* / bearb. von Karl Erich Born ... (9., neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Goldschmidt, F., & Goldschmidt, P. (1881). *Das Leben des Staatsrath Kunth*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

- Graf, F. (1998). Die Humanismen und die Antike. Überlegungen zu einem gespannten Verhältnis. In F. Geerk (Hrsg.), 2000 Jahre Humanismus: der Humanismus als historische Bewegung (S. 11–30). Basel: Schwa.
- Griewank, K. (1972). Die Französische Revolution: 1789 - 1799 (4. Aufl.). Köln [u.a.]: Böhlau.
- Haerdtter, R. (1978). Nachwort. In Universal-Bibliothek 1991. Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Stuttgart [u.a.]: Reclam.
- Hinrichs, E., & Winnige, N. (2003). Schulwesen, Alphabetisierung und Konfession in der Frühen Neuzeit: Thesen und empirische Befunde. In Im Spannungsfeld von Staat und Kirche (S. 215–232). Berlin: Duncker & Humblot.
- Holtz, B. (2001). Preußens Weg in die politische Moderne: Verfassung - Verwaltung - politische Kultur zwischen Reform und Reformblockade. Berlin: Akad-Verl.
- Horlacher, R., & Tröhler, D. (Hrsg.). (2010). Sämtliche Briefe an Johann Heinrich Pestalozzi.: Band 2.: 1805-1809: Kritische Ausgabe (Bd. 2). Berlin: De Gruyter.
- Hubatsch, W. (Hrsg.). (1961). Freiherr vom Stein. Briefe und Amtliche Schriften (Bd. 3). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Kaehler, S. (1916). Wilhelm und Alexander v. Humboldt in den Jahren der Napoleonischen Krise. Dr. Walter Sohm zum Gedächtnis. Historische Zeitschrift, 116(2), 231–270.
- Koch, L. (2004). Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(2), 183–191.
- Koller, H.-C. (2008). Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Konrad, A. M. (2014, September 14). Gerade auf LeMO gesehen: LeMO Biografie. Abgerufen 13. Juni 2019, von <https://www.dhm.de/lemo/biografie/biografie-wilhelm-von-humboldt>
- Krautkrämer, U. (1979). Staat und Erziehung: Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher. München: Berchmans.

- Landfester, M. (1988). Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert: Untersuchungen zur politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der humanistischen Bildung in Deutschland. Darmstadt: WissBuchges.
- Langewand, A. (1999). Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4), 505–519.
- Leitzmann, A. (2015). *Gesammelte Schriften: Werke 1785-1795*. Walter de Gruyter.
- Mattson, P. (2014). *Briefe.: Band 1, : 1781 - Juni 1791*. Berlin/Boston : De Gruyter.
- Mattson, P. (2015). *Wilhelm von Humboldt, Briefe Juli 1791 bis Juni 1795*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Menze, C. (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover ua: Schroedel.
- Natorp, B. C. L. (1804). *Grundriss zur Organisation allgemeiner Stadtschulen*. Baedeker & Company.
- Naumann, F. (2013). *Georgius Agricola, 500 Jahre: Wissenschaftliche Konferenz vom 25. – 27. März 1994 in Chemnitz, Freistaat Sachsen*. Springer-Verlag.
- Nipperdey, T. (1983). *Deutsche Geschichte: 1800 - 1866: Bürgerwelt und starker Staat: [mit 36 Tabellen im Text]*. München: Beck.
- Nolte, P. (1990). *Staatsbildung als Gesellschaftsreform: Politische Reformen in Preußen und den süddeutschen Staaten 1800 - 1820*. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Prange, K. (2008). *Schlüsselwerke der Pädagogik. Band 1, Von Plato bis Hegel*. Stuttgart: Verlag WKohlhammer.
- Röbke, W. (Hrsg.). (1952). *Briefe*. München: Hanser.
- Ruhkopf, F. E. (1794). *Geschichte des Schul- und Erziehungs-Wesens in Deutschland von der Einführung des Christenthums bis auf die neuesten Zeiten: Erster Theil*. Wilmans.
- Schmale, W. (2003). Die europäische Entwicklung des Schul- und Bildungswesens im Verhältnis zu Kirche und Staat im 17. und 18. Jahrhundert. In *Im Spannungsfeld von Staat und Kirche: „Minderheiten“ und „Erziehung“ im deutsch-*

---

französischen Gesellschaftsvergleich 16. - 18. Jahrhundert (S. 175–190). Berlin: Duncker & Humblot.

Schmale, W., & Adanır, F. (1991). *Revolution des Wissens?: Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750 - 1825)*; ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum: Winkler.

Scholz, J. (2007). Der Pädagoge Ludwig Natorp - ein wirkungsvoller Akteur in der frühen preußischen Bildungsverwaltung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 23. Jg. (H. 2), 49–56.

Schulze, C. (2015). *Der Schwarze Herzog: Friedrich Wilhelm von Braunschweig-Oels - Eine Biographie*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Scurla, H. (1970). *Wilhelm von Humboldt: Werden und Wirken (1. Aufl.)*. Düsseldorf: Claassen.

Spaemann, R. (2008). *Rousseau - Mensch oder Bürger: Das Dilemma der Moderne*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Spitta, D. (1962). Nachwort. In *Denken, Schauen, Sinnen: Bd. 26. Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben.

Spranger, E. (1910). Philosophie und Pädagogik der preußischen Reformzeit. *Historische Zeitschrift*, 104(2), 278–321.

Spranger, E. (1960). *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens (Unveränd. Neuausg. mit Nachträgen.)*. Tübingen: Niemeyer.

Stammen, T. (1988). *Deutschland und die Französische Revolution: 1789 - 1806*. Darmstadt: WissBuchges.

Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“: Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 169–182.

Tenorth, H.-E. (2013). *Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810 – 1918*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Ullrich, V. (2004). *Napoleon: Eine Biographie (1. Aufl.)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Wehler, H.-U. (1987). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte: 1: Vom Feudalismus des alten Reiches bis zur defensiven Modernisierung der Reformära: 1700 - 1815*. München: Beck.

Weischedel, W., Müller-Lauter, W., & Theunissen, M. (1960). *Idee und Wirklichkeit einer Universität, Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin* (Reprint 2018). Berlin, Boston: De Gruyter.

Willms, J. (2014). *Tugend und Terror: Geschichte der Französischen Revolution*. München: Beck.

Zöllner, E. (1979). *Geschichte Österreichs: Von den Anfängen bis zur Gegenwart* (6. Aufl.). Wien: Verl. für Geschichte und Politik.

## Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung

ISSN 2364-4249

---

- 1 Christina Schlesinger Fremdes und Anderes in der Bildungstheorie  
Wilhelm von Humboldts  
ISBN 978-3-8325-3952-8 33.50 EUR

Fremdheit und Andersheit in Wilhelm von Humboldts Konzeption von Bildung sind die Themen dieses Buches. Die Bedeutung der Konzepte von Welt, der Mannigfaltigkeit der Situationen und Sprache für die Möglichkeit von Bildung in seinen Schriften wird herausgearbeitet. Mit Hilfe einer an Gadamer orientierten Hermeneutik wird untersucht, ob sich hier Phänomene finden lassen, welche den Bedeutungen von „Fremdheit“ oder „Andersheit“ in der gegenwärtigen bildungstheoretischen Debatte entsprechen können. Als Folie eines solchen zeitgenössischen (phänomenologischen) Fremdheitsverständnisses dient Bernhard Waldenfels' weithin rezipierter Entwurf.

In der Analyse nicht nur der im engeren Sinne bildungstheoretischen Schriften Humboldts wird aufgezeigt, dass beide Termini zwar nur äußerst selten explizit genannt werden, dass jedoch an zahlreichen Stellen in Humboldts Werk ein Entwurf von Bildung erkennbar wird, welcher Fremdheit und Andersheit für notwendig erachtet. Ein von einer Responsivität des Fremden ausgehendes Denken wird ebenso sichtbar, wie ein intentionales Fremdheitsverständnis und damit eine Konzeption der Begriffe, die bei aller Übereinstimmung mit deren Fassung bei Waldenfels auch wesentliche Unterschiede aufweisen, die den aktuellen bildungsphilosophischen Diskurs bereichern können.

- 2 Manfred Wiedner Selbstbestimmtes Subjekt? Über Fördermöglichkeiten und  
Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung nach  
Immanuel Kant  
ISBN 978-3-8325-4063-0 34.50 EUR

Wie selbstbestimmt ist das Subjekt bei Immanuel Kant, und welche pädagogischen Möglichkeiten sieht Kant, die Autonomie des Subjekts zu fördern? Diese Fragen sind für die vorliegende Untersuchung grundlegend. Es wird gezeigt: Kants Erziehungstheorie bietet zwar zahlreiche Hinweise darauf, wie eine vernunftbasierte Selbstbestimmung des Individuums pädagogisch gefördert werden kann, Kant geht aber keineswegs von einem umfassend souveränen Subjekt aus. Der Mensch, der sich zur Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft entschlossen hat, betätigt sich – Kant paraphrasierend – in einem Feld, das er grundsätzlich nicht beherrschen kann. Weil er die Aufgabe der vernunftbasierten Selbstbestimmung niemals souverän erledigen, sondern sich lediglich darin versuchen kann, muss

man den Menschen bei seiner Betätigung im Feld des Moralischen mit Kant als prinzipiellen Dilettanten begreifen. Die Folgen dieser Einsicht für eine zeitgenössische Pädagogik werden ebenfalls zumindest im Ansatz entwickelt.

- 3 Antonia Paljakka            Bullying als kinderrechteverletzende Praxis. Ein Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien  
ISBN 978-3-8325-4637-3        37.00 EUR

Der dritte Band aus der Reihe Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung nimmt Bullying unter SchülerInnen in den Fokus. Neben einer Einführung in den aktuellen Forschungsstand und einer Klärung des Begriffsgebrauchs, liegt ein zentrales Anliegen darin aufzuzeigen, dass Bullying als eine manifeste Verletzung der Kinderrechte aufgefasst werden muss. Weiters wird die bislang dominante psychologische Perspektive auf Bullying um eine bildungswissenschaftliche erweitert, die alternative theoretische Ansätze zum Umgang mit Bullying eröffnet. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wird dabei auch auf die wirklichkeitsstiftende Eigenschaft von Begriffen verwiesen und die Re-Problematisierung des Bullying-Begriffs angeregt.

Der zweite Teil des Bandes widmet sich einem Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien „Weiße Feder“ und „KiVa Koulu“. Die Analyse der theoretischen Fundierung, der Ziele, Maßnahmen und der Wirksamkeit der beiden Strategien erfolgt entlang von Fragen und Kriterien, die in der theoretischen Auseinandersetzung gewonnen wurden. Trotz einigen Ähnlichkeiten zwischen den untersuchten Strategien zeichnet sich ein maßgeblicher Unterschied in der theoretischen Modellierung von Bullying ab, der sich in den Maßnahmen zum Umgang mit Bullying fortsetzt. Auf Basis der verfügbaren Dokumente deutet der Vergleich weiters darauf hin, dass in Österreich Mängel in der Umsetzung und Evaluation der Strategie vorliegen und Finnland insgesamt die selbst gesetzten Ziele eher zu erreichen scheint.

- 4 Kim Dusch, Katharina Gredler            Der Diskurs um die Konkurrenzgesellschaft in Theorie und Praxis  
ISBN 978-3-8325-4664-9        34.50 EUR

Konkurrenz wird in vielen Gegenwartsdiagnosen als dominantes Charakteristikum von Menschen der heutigen Zeit aufgezeigt. Insbesondere die Auswirkungen von Konkurrenzdenken auf den Bildungsbegriff werden als Gefahr dargestellt. Diese Publikation beschäftigt sich mit dem Diskurs um die Konkurrenzgesellschaft und der Frage, inwiefern Hinweise auf diesen Diskurs in Berichten von SchülerInnen und LehrerInnen über ihren Unterricht und das soziale Feld Schule gefunden werden können. Untersucht wird, inwiefern die in der Theorie dargestellten negativen Merkmale empirisch wiedergefunden werden können und ob nach der empirischen Analyse andere Perspektive eröffnet werden können.

Die vorliegende Publikation besteht aus einem theoretischen Teil, in welchem der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs nach ausgewählten AutorInnen (u.a. Rosa, Wetzel, Rössler, Ribolits, Liessmann, Lohmann, Ruhloff, Bröckling) aufbereitet wird und einem empirischen Teil, in welchem zwölf Interviews mit SchülerInnen und LehrerInnen auf die beschriebenen Merkmale hin analysiert werden.

Die typischen Charakteristika von Konkurrenzgesellschaftsmitgliedern sind laut den AutorInnen u.a. Konkurrenz- und Leistungsdenken, zweckrationales Argumentieren, ständiges Vergleichen untereinander, Eigenverantwortung, Konkurrenz als vermeintlich gerechtes Kategorisierungsinstrument, das Kalkulieren privater Beziehungen, das Fehlen von Gemeinschaftssinn und der Fokus auf sich selbst sowie der ständige Druck durch Anforderungen des Systems, beispielsweise zur Selbstoptimierung. Besonders eingegangen wird auch auf das Bildungsverständnis der Interviewpersonen, beispielsweise inwiefern Bildung an ihrer Nützlichkeit gemessen wird oder Themen wie Individualismus und Überforderung vorherrschend sind.

Während viele Merkmale des Diskurses wiedergefunden werden können, zeigt sich auch, dass die Darstellung eines modernen Menschen, der sich völlig in Konkurrenz- und Leistungsdenken verliert und dem kein Raum mehr für Menschlichkeit und (soziale) Bildung bleibt, so nicht beibehalten werden kann und vielmehr durch die Leugnung von Komplexität in ihrer eigenen Verkürztheit verbleibt.

5 Tamara Peer

Transition Kindergarten – Grundschule

ISBN 978-3-8325-4687-8

40.00 EUR

Um kindgerechte Übergänge mit dem Ziel des Chancenausgleichs zu schaffen, gilt es nicht nach Maßnahmen und Initiativen zu suchen, die auf alle Institutionen angewandt werden können – es gilt zu verstehen, welche Voraussetzungen im Sinne von Bedingungen für Übergänge an jenen elementaren Bildungseinrichtungen und Grundschulen bestehen, die in der Frage der Bildungsgerechtigkeit besonders gefordert sind.

Zunächst wird im vorliegenden Band eine theoretische Verortung der Bedingungen von Übergängen angestrebt. Darauf aufbauend ist die Rekonstruktion von Strukturen durch eine between-method Triangulation jener Weg, der charakteristische Elemente des Untersuchungsgegenstandes erkennen lässt:

Sowohl eine ausgewählte elementare Bildungsinstitution als auch eine Grundschule in Wien werden als Räume identifiziert, die den Gegenstand der Untersuchung verorten. Durch teilnehmende Beobachtung und problemzentrierte Interviews wird jenes Datenmaterial gewonnen, das es ermöglicht, durch phänomenologische Analyse und eidetische Reduktion Bedeutungseinheiten zu klassifizieren, die es erlauben, das Wesen von Bedingungen für Übergänge sichtbar zu machen.

Um verstehen zu können, scheint es notwendig, soziale Wirklichkeit zu erfassen – es gilt, das Sich-Zeigende darzustellen und den wissenschaftlichen Blick in die Vergangenheit und Zukunft zu richten.

- 6 Sandra Matschnigg-Peer                      Herkunftsbedingte Bildungsdisparität an der Wiener  
Grundschule  
ISBN 978-3-8325-4688-5                      39.50 EUR

Bildung hat einen wesentlichen Einfluss auf die Lebenschancen von Menschen und begründet wissenschaftliches Interesse: Die Auseinandersetzung mit soziologischen Ansätzen der Ungleichheitstheoretischen Perspektive, die Darstellung verschiedener schulischer Institutionen im österreichischen Bildungssystem sowie die Zusammenfassung und Auswertung leitfadengestützter, problemzentrierter Schüler\*inneninterviews sollen helfen, bestehende Ungleichheitsverhältnisse in der Wiener Grundschule sichtbar zu machen.

Im ersten Teil des vorliegenden Bandes findet eine Auseinandersetzung mit Ungleichheitstheoretischen Ansätzen sowie die Darstellung schulischer Institutionen im österreichischen Bildungssystem statt. Dadurch ist es möglich, theoretische Ursachen für Bildungsungleichheit zu identifizieren. Darauf aufbauend wird das theoretische Konstrukt mit Wahrnehmungen von Grundschüler\*innen verglichen, ergänzt und erweitert: Mit der Methode des problemzentrierten Interviews werden Ursachen für herkunftsbedingte Bildungsdisparität aus den Darstellungen der Schüler\*innen abgeleitet. Dieses Wissen kann als Voraussetzung verstanden werden, um Veränderung denken zu können.

- 7 Jasmin Mersits                              Kindliche Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen  
zwischen Wert und Abwertung. Eine Fallstudie am  
Exempel einer burgenländischen Volksschule  
ISBN 978-3-8325-4693-9                      38.50 EUR

Den Gegenstand dieses Werkes stellt der Umgang mit kindlicher Sprachenvielfalt innerhalb des österreichischen Schulsystems dar. Es soll ein Einblick in den Umgang mit Heterogenität innerhalb pädagogischer Praxis ermöglicht, vorhandene Machtstrukturen und Mechanismen beleuchtet und die Eingebundenheit der einzelnen Akteur\_innen reflektiert werden. Im Fokus liegen das Sichtbarmachen des Zugestehens von Wertschätzung bzw. das Aufzeigen von Geringschätzung im Hinblick auf eine multilinguale Schüler\_innenschaft.

- 8 Maria-Nefeli Oikonomou                      The Role of Education in Societal Development. A  
Comparative Study of Paulo Freire's and John Dewey's  
Selected Works  
ISBN 978-3-8325-4765-3                      33.50 EUR

This book examines the educational theories of John Dewey, a US-American philosopher and educator of the early 20th century, and Paulo Freire, a Brazilian pedagogue of the late 20th century and founder of the field of critical pedagogy. It attempts to draw connections between their societal and educational concepts. The focus of attention lies on the contribution of education to the development of society, as it is analyzed in their works Democracy

and Education, and Pedagogy of the Oppressed. The aim is to present in a comparative way a) their perception of society in its historical and cultural context, b) their idea of society to which they aspire, and c) their conception of education as a response to societal conditions and as an instrument for achieving their societal idea. The hermeneutical examination of their educational theories proves that although they have lived under different historical and cultural contexts, they both highlighted the social dimension of education and its contribution to the formation of a democratic and humanistic society.

- 9 Livia Ramos „Geflüchtete und Smartphones“ im medialen Diskurs.  
Eine Analyse der symbolischen Repräsentationen von  
Macht(-verhältnissen)  
ISBN 978-3-8325-4787-5 34.00 EUR

Wer spricht wie über wen? Im Sommer 2015 erreichten tausende Flucht\_migrierende die europäischen Grenzen. Die Tatsache, dass viele in Westeuropa ankommende Geflüchtete Smartphones mit sich führten hat in Teilen der deutschen und österreichischen Bevölkerung für Empörung gesorgt. Daraufhin erschienen Artikel über die Gründe für den Besitz und die Benutzung von Smartphones außerhalb Europas und im Zusammenhang mit Flucht. Jene Artikel spiegeln die in diesem Buch aufgeworfenen Problematiken wider. Im Diskurs ‚Geflüchtete und Smartphones‘ kann ein Spannungsverhältnis zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘, erkannt werden, ein Verhältnis, das ohnehin von Diskriminierung und „kulturellem Rassismus“ charakterisiert ist.

Ausgehend von der These, dass der Smartphonebesitz von den Neuankommenden die imaginierte Grenze zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ ins Wanken bringen lässt, werden die aus dem Diskurs zu entnehmenden Versuche diese Grenze zu (de)stabilisieren in deren Ambivalenz hervorgehoben. Die gleichzeitige Solidarisierung mit und Rassifizierung von Geflohenen tritt in den Vordergrund und im Zuge dessen kann die Art und Weise in der über den/die Andere(n) gesprochen wird zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden.

- 10 Katharina Danner Widersprechen in vereinnahmenden Verhältnissen.  
Eine Untersuchung zur Möglichkeit bildungstheoretischer  
Einsprüche innerhalb der und gegen die gegenwärtigen  
hochschulpolitischen Entwicklungen in Anschluss an die  
machtkritischen Arbeiten Foucaults  
ISBN 978-3-8325-4835-3 37.00 EUR

Seit geraumer Zeit sehen sich die öffentlichen Universitäten des deutschsprachigen Raumes weitreichenden Veränderungen gegenüber stehen. Die zunehmenden Bestrebungen, etwa das Verhältnis staatlicher Trägerschaft neu zu definieren, die Finanzierung an leistungsbezogene Kriterien zu binden oder Hochschulen verstärkt in ihrer Bedeutung für den nationalen

Wirtschaftsstandort zu perspektivieren, verweisen aber auch auf die Veränderung politischer Selbstverständnisse, die über das Feld der Universitäten hinaus zu reichen scheinen. Als besondere Konsequenz und Herausforderung wird in der Vielzahl von wissenschaftlichen Beiträgen zu diesem postulierten neuen Selbstverständnis immer wieder die Frage der Möglichkeit von Kritik in und an diesen Verhältnissen aufgeworfen – sei es doch gerade ein Spezifikum der gegenwärtigen Entwicklungen, Kritik als Notwendigkeit zugunsten beständiger Innovation mit in die zu kritisierenden Strukturen aufzunehmen und sie damit zu immunisieren. Und auch der traditionelle Bildungsbegriff würde immer stärker in die Anforderungen des modernen Unternehmer\*innentums übersetzt und so seinem kritischen Potential beraubt: Von der Mündigkeit zur unternehmerischen Eigeninitiative sei es schließlich nicht weit. Ob und wie angesichts dieser Rahmenbedingungen kritische Einsätze denkbar sind, die sich dennoch als Absetzbewegung verstehen und ob das schillernde Verhältnis von Macht und Kritik bei Foucault etwas zur Beantwortung dieser Frage – und damit letztendlich zur Kritik an gegenwärtigen hochschulpolitischen Verhältnissen – beitragen kann, ist Gegenstand dieser Arbeit.

11 Felix Penzias

The Discontinuous Learning Journey.

The Hero's Journey as a Discontinuous Learning Metaphor

ISBN 978-3-8325-4855-6

35.50 EUR

This book relates two seemingly unrelated domains to each other via metaphor. One is the theoretical conception of interrupted or discontinuous learning experiences from the domain of the philosophy of education. The other domain is a certain literary genre called the Hero's Journey, that stands as a model and analysis tool for the construction of what is generally perceived as a 'good' story. The combination of these two areas comes from the underlying assumption in this book, that what fascinates people about a story are the connections they make to their own learning experiences. This specifically addresses learning experiences where people are confronted with unexpected difficulties. So the effort of the book is to use the Hero's Journey as a metaphor for a description or possible sketch of what a discontinuous process of learning might look like.

Therefore the description of what counts as 'good' story criteria is an equally important question for this book, as to problematize how to suggest a model for a process, that is per definition unpredictable. Seeking the possible solution via metaphor is also the reason for taking a closer look on the concept of metaphor in general, as well as putting the idea of metaphorical methodology up for discussion in philosophical scientific context. This is accompanied with the insight, that the concept of understanding metaphor holds many parallels to the conception of discontinuous learning experiences, enabling new perspectives on the topic as the usual ones.

- 12 Nazime Öztürk                      Der Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen in  
Wien. Eine Bestandsaufnahme  
ISBN 978-3-8325-4936-7              33.00 EUR

Bessere Startchancen für alle Kinder oder „Bildung für alle“ sind beliebte Semantiken im bildungspolitischen Diskurs. So wird etwa der quantitative Ausbau elementarpädagogischer Einrichtungen mit der Ermöglichung gesellschaftsweiter Zugänge oder der Kompensation ungleicher Voraussetzungen assoziiert. An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, wie im Einzelnen Zugangskriterien zu Kindergärten aussehen und von relevanten Akteur\_innen erlebt werden.

Die vorliegende Studie rückt genau diese Frage ins Zentrum und untersucht Zugangskriterien und -prozesse zu elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in Wien, welche sich vorteilhaft oder restriktiv auf individuelle Bildungsverläufe auswirken können.

- 13 Dominik Hermann                      Emotion und Bewusstsein in der Bildungswissenschaft.  
Matzinger                                  Neurowissenschaftliche und phänomenologische Ansätze  
in der Diskussion  
ISBN 978-3-8325-5006-6              32.50 EUR

Der bildungswissenschaftliche Diskurs wird in den letzten Jahren immer stärker von der Neurowissenschaft beeinflusst. Neben Arbeiten über 'hirngerechtes' Lernen und 'neurodidaktischen' Konzepten werden auch traditionell philosophische Themenbereiche von diesem Theorieimport vereinnahmt: so etwa jene des menschlichen Bewusstseins und der Emotionalität.

Gegenstand dieser Arbeit ist einerseits eine kritische Auseinandersetzung mit den neurowissenschaftlichen Theorien des Bewusstseins und der Emotion von Antonio Damasio sowie deren pädagogischer Rezeption; andererseits werden die Theorien Jean-Paul Sartres vorgestellt und in Kontrast zu jenen Damasios gestellt. Es wird gezeigt, inwiefern Sartres phänomenologische resp. existenzialistische Perspektive Aspekte berücksichtigen kann, die der neurowissenschaftlichen konstitutiv entzogen bleiben. Während bei Damasio und seinen bildungswissenschaftlichen Apologeten die bloße Anpassung an das Gegebene im Zentrum steht und sich eine Tendenz zu biologistischem Denken zeigt, lassen sich mit Sartre eine Überschreitung des Gegebenen und die Möglichkeit, sich selbst frei zu entwerfen, denken. Auf der anderen Seite erlaubt der neurowissenschaftliche Blick eine kritische Auseinandersetzung mit Schwächen der sartre'schen Philosophie

14 Johanna Klär

Bildungsräume als Schlachtfeld. Zum Verhältnis von Raum  
und dem Kampf um Anerkennung  
ISBN 978-3-8325-5118-6 32.50 EUR

Die Arbeit erörtert auf theoretischer Basis die These, dass Raum, begriffen als soziales Konstrukt, eine anerkennende oder missachtende Wirkung hat und somit Teil des Kampfes um Anerkennung zwischen den Menschen ist. In einem ersten Zugang wird, mit Bezugnahme auf Otto Friedrich Bollnow, die individuell verschiedene Raumwirkung als von den Erlebnissen und Erfahrungen des einzelnen Menschen abhängig beschrieben. Ein zweiter Zugang betrachtet dazu die gesellschaftlichen Strukturen und Machtmechanismen von Räumen, welche dieses Raumerleben unterstützen. Die Arbeit widmet sich dann dem Diskurs zu Anerkennung. Für die Subjektwerdung des Menschen unabkömmlich, legt es ihn gleichzeitig aber machtvoll auf eine bestimmte Art des Mensch-Seins fest. Sie wird letztlich als situationsspezifische Adressierung beschrieben. Es lässt sich in der Verbindung der Theorien feststellen, dass die Annahme eines Anerkennung-gebenden oder -verwehenden Raumes das Phänomen weniger gut darstellt, als umgekehrt von einer räumlichen Dimension der Anerkennung auszugehen. Damit sind die verschiedenen Strukturen, die dem Raum seine Wirkung geben, als Ausdrucksformen von Anerkennungsbeziehungen zu lesen. Im Hinblick auf konkrete Bildungsräume wurde auf die Balance hingewiesen, die es in Bildungsräumen zu halten gilt, einerseits herauszufordern, um Bildungsprozesse anzustoßen, andererseits nicht zu überfordern. Hingewiesen wird auch auf die monokulturelle und klassenspezifische Prägung vieler Bildungsräume, was den Zugang für nicht passendes Klientel erschwert, bzw. verhindert.

15 Martin Pachner

Bildung als freie Selbsttätigkeit oder staatliche  
Schulorganisation? Der Bruch in Wilhelm von Humboldts  
Gesamtwerk - eine historische Kontextanalyse  
ISBN 978-3-8325-5124-7 38.50 EUR

Wilhelm von Humboldt, der große staatliche Bildungsreformer, der andererseits jede Einflussnahme des Staates im Bereich des Schulsystems ablehnte? Bisher wurde diese Kontroverse im Gesamtwerk Humboldts oftmals zugunsten harmonistischer Interpretationen verdeckt, von anderen Autoren je nach Interessenslage in unterschiedlicher Art und Weise zu erklären versucht. In der vorliegenden Arbeit wird dieser zentralen Thematik für das Verständnis der Werke Wilhelm von Humboldts mit dem neuartigen Forschungsansatz der historischen Kontextanalyse nach Alfred Langewand nachgegangen, um Humboldts bildungstheoretisch bedeutsame Werke, Briefe und Dokumente wieder mit ihrem ursprünglichen geschichtlichen Zusammenhang zu vereinen. Dadurch gelingt es eine historisch fundierte Interpretationsgrundlage zu schaffen, die nicht nur geeignet ist den Bruch im Humboldt'schen Denken zu erklären, sondern auch die Person Wilhelm von Humboldt in einem neuen Licht erscheinen lässt.

16 Sabine Kickinger

Im Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Kontrolle –  
Pädagogische Fachberatung in elementaren Bildungseinrichtungen. Konzeptionelle Reflexionen und empirische Erhebung am Beispiel von „Kinder in Wien“ (KIWI)“  
ISBN 978-3-8325-5223-7 41.50 EUR

Im vorliegenden Fachbuch erfolgt zum einen eine systematische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Beratung sowie der Fachberatung im bildungswissenschaftlichen Diskurs und zum anderen eine Zusammenschau diverser Konzeptionierungen zum Berufsfeld pädagogische Fachberatung im Bereich der Elementarpädagogik. Der Fokus liegt in diesem Kontext sowohl auf theoretischen als auch auf empirischen Erkenntnissen zur pädagogischen Fachberatung, Möglichkeiten der Professionalisierung des Berufsfeldes, ihren Rollen, etwaigen Herausforderungen und dem sich daraus ergebenden Spannungsfeld zwischen Unterstützung und Kontrolle, in welchem sich Fachberater\*innen kontinuierlich bewegen. Vor diesem Hintergrund wurde bei dem Träger „Kinder in Wien“ eine empirische Untersuchung mittels Online-Befragung durchgeführt, welche die Zusammenarbeit zwischen Pädagog\*innen und pädagogischen Fachberater\*innen in den Blick nimmt. Das Fachbuch basiert daher wesentlich auf den Ergebnissen der quantitativen Befragung und damit einhergehend auf den persönlichen Einschätzungen und Wahrnehmungen von Pädagog\*innen bei KIWI, die im regelmäßigen Kontakt mit ihrer zuständigen pädagogischen Fachberatung stehen. Aus den gewonnenen Daten der Erhebung bei „Kinder in Wien“ können Folgerungen abgeleitet werden, welche für die Weiterentwicklung pädagogischer Fachberatung bei „Kinder in Wien“ relevant sind.

17 Laura Jacqué

Wie wirkt Wirklichkeit wirklich? Die gesellschaftliche Konstruktion von ‚Hochbegabung‘. Eine soziokonstruktivistische Perspektive auf eine Zuschreibung  
ISBN 978-3-8325-5298-5 53.00 EUR

Der Begriff „Hochbegabung“ hat sowohl in Bildungswissenschaft als auch -praxis Konjunktur. Menschen werden auf unterschiedliche Weisen nach ihrem – vor allem kognitiven – Potenzial mit dem Etikett „hochbegabt“ gelabelt. Menschliche Vielfalt wird so in vermeintlich einheitliche Cluster gefasst, wodurch unter anderem Leistung und Bildungserfolg der Gelabelten optimiert, nicht zuletzt aber auch ihre Mitmenschen entlastet werden sollen. Mit dem Label gehen implizite und explizite Erwartungshaltungen einher, welche unterschiedliche Wirkungen auf die Betroffenen und ihr Umfeld haben.

Wie aber kommt das Label „Hochbegabung“ zustande und welchen (Mehr-)Wert kann es für Gelabelte und Gesellschaft haben? Anders gefragt: Inwieweit ist es eine gesellschaftliche Konstruktion und was bedeutet das für Bildungswissenschaft und -praxis?

Es zeigt sich deutlich: Ein differenziertes und (selbst-)kritisches Denken und Handeln in Bezug auf Labels in Bildungskontexten ist kein Luxus, sondern Notwendigkeit.

18 Nathalie Fichtberger      Sexualpädagogik an österreichischen Schulen. Der  
Grundsatzlerlass Sexualpädagogik in Lehrmaterialien  
ISBN 978-3-8325-5794-2      37.00 EUR

Nathalie Fichtberger nimmt die Leser\*innen auf eine Reise durch die Bildungslandschaft Österreichs mit dem Fokus auf Sexualpädagogik mit. Der seit 1970 geltende und 2015 überarbeitete Grundsatzlerlass zur Sexualpädagogik gilt als Leitfaden und zielt auf eine umfassende Integration von Themen wie sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Schule. Basierend auf Arbeiten im Bereich der sexualpädagogischen Aus- und Weiterbildung von Marion Thuswald (2022) sowie Konzepten zur Erforschung von Diskriminierung bietet das Buch einen Einblick in die Herausforderungen und Problemlagen von Bildungseinrichtungen, wenn es um sexuelle, geschlechtliche oder romantische Vielfalt geht. Über Expert\*inneninterviews und Schulbuchanalysen wirft die Autor\*in einen kritischen Blick auf den Status Quo in der Sekundarstufe an österreichischen Schulen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Differenzierung von sexueller, geschlechtlicher und romantischer Vielfalt.

Das Ergebnis dieser Analyse ist ernüchternd: Trotz der klaren Vorgaben im Grundsatzlerlass Sexualpädagogik zeigt sich, dass dieser sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts bei Weitem nicht realisiert werden kann und damit weiterhin ein Desiderat darstellt. Für ihre Arbeit wurde Nathalie Fichtberger mit dem Johanna-Dohnal-Förderpreis 2024 ausgezeichnet.

19 Victoria Stein      Zwischen Hürden und Perspektiven. Der Zugang zu  
akademischer Bildung für Studieninteressierte und  
Studierende mit Fluchterfahrung an Wiener Hochschulen  
ISBN 978-3-8325-6003-4      38.50 EUR

In diesem Beitrag wird der Blick auf einen in der Forschung bislang weniger intensiv beleuchteten Bereich im Schnittfeld von Bildung und Flucht gerichtet: Den tertiären Bildungsbereich. Anhand der Situation in Wien wird untersucht, welche Chancen und Herausforderungen Menschen mit Fluchterfahrung im Zugang zur akademischen Bildung und während des Studiums begegnen. Im Zentrum der Analyse stehen dabei nicht nur strukturelle Rahmenbedingungen und institutionelle Hürden, sondern auch die individuellen Ressourcen, Strategien und Kompetenzen der Betroffenen, mit deren Hilfe sie die Anforderungen des Hochschulstudiums bewältigen.

Besonderes Augenmerk wird auf die Erfahrungen der Studierenden selbst gelegt, deren Perspektiven als Ausgangspunkt für die Diskussion möglicher Verbesserungen und Handlungsoptionen dienen. Der Beitrag lädt somit dazu ein, bestehende Maßnahmen zu reflektieren, weiterzuentwickeln sowie neue zu konzeptualisieren, um schließlich zu einer inklusiven Hochschulgemeinschaft beizutragen, an der alle Menschen gleichberechtigt partizipieren können. Deutlich wird vor allem, wie essenziell unterstützende Erfahrungen für den Zugang zur akademischen Bildung und das Ausschöpfen von Chancen sind. Bildung ist nicht nur ein zentraler Schlüssel für die Inklusion, sie ist auch ein grundlegendes Menschenrecht.

Alle erschienenen Bücher können unter der angegebenen ISBN-Nummer direkt online (<http://www.logos-verlag.de>) oder per Fax (030 - 42 85 10 92) beim Logos Verlag Berlin bestellt werden.



Wilhelm von Humboldt, der große staatliche Bildungsreformer, der andererseits jede Einflussnahme des Staates im Bereich des Schulsystems ablehnte?

Bisher wurde diese Kontroverse im Gesamtwerk Humboldts oftmals zugunsten harmonistischer Interpretationen verdeckt, von anderen Autoren je nach Interessenslage in unterschiedlicher Art und Weise zu erklären versucht. In der vorliegenden Arbeit wird dieser zentralen Thematik für das Verständnis der Werke Wilhelm von Humboldts mit dem neuartigen Forschungsansatz der historischen Kontextanalyse nach Alfred Langewand nachgegangen, um Humboldts bildungstheoretisch bedeutsame Werke, Briefe und Dokumente wieder mit ihrem ursprünglichen geschichtlichen Zusammenhang zu vereinen. Dadurch gelingt es eine historisch fundierte Interpretationsgrundlage zu schaffen, die nicht nur geeignet ist den Bruch im Humboldt'schen Denken zu erklären, sondern auch die Person Wilhelm von Humboldt in einem neuen Licht erscheinen lässt.

**Logos Verlag Berlin**

**ISBN 978-3-8325-5124-7**

**ISSN 2364-4249**