



Karl-Heinz Dammer

Philosophen als pädagogische Denker

Band II: 19. und 20. Jahrhundert

Verlag Barbara Budrich



Karl-Heinz Dammer
Philosophen als pädagogische Denker

Karl-Heinz Dammer

Philosophen als
pädagogische Denker

Band II: 19. und 20. Jahrhundert

Unter Mitarbeit von Anne Kirschner

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

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.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2017 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2052-1 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0239-8 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Lektorat: Andrea Lassalle, Berlin

Satz: R + S, Redaktion + Satz Beate Glaubitz, Leverkusen

Inhalt

Vorwort zum zweiten Band	7
Einleitender Exkurs: Wilhelm von Humboldt – Bildung des Menschen als Bildung der Menschheit	11
Johann Gottlieb Fichte – Erziehung zur Nation	23
Georg Wilhelm Friedrich Hegel – Bildung als Teilhabe am Weltgeist	39
Karl Marx – Bildung jenseits der Innerlichkeit	61
Wilhelm Dilthey – Erziehungswissenschaft als Geisteswissenschaft	103
Friedrich Nietzsche – An den Grenzen von Erziehung und Bildung	147
Theodor W. Adorno – Pädagogik als kritische Theorie?	191
Michel Foucault – Befremdende Blicke auf den Menschen und die Pädagogik (von <i>Anne Kirschner</i>)	227
Die philosophischen Ursprünge empirischer Bildungsforschung – Herrschaft durch Messen	263

Vorwort zum zweiten Band

Im ersten dieser beiden Bände wurden 13 Philosophen und eine Philosophengruppe, die Sophisten, vorgestellt und dabei mehr als zwei Jahrtausende Geschichte pädagogischen Denkens durchmessen, das in diesem Zeitraum – und bis weit ins 19. Jahrhundert hinein – vor allem in der Philosophie beheimatet war. Die Darstellungen des ersten Bandes zielten darauf, die pädagogischen Reflexionen der jeweiligen Autoren in ihrem historisch-biographischen und philosophischen Zusammenhang darzustellen, einige Rezeptionslinien aufzuzeigen und die mögliche Relevanz der Gedanken für die heutige pädagogische Debatte aufzuzeigen. Der zweite Band, der das 19. und 20. Jahrhundert umfasst, wird diesem Prinzip im Wesentlichen treu bleiben, d. h. es werden größtenteils wieder einzelne Philosophen in der eben beschriebenen Weise dargestellt. Es ergeben sich dabei aber Akzentverschiebungen, die hier einleitend erläutert und begründet werden sollen.

Bereits der Blick in das Inhaltsverzeichnis zeigt, dass der zweite Band bei gleichem Umfang deutlich weniger Philosophen Eingang behandelt, die einzelnen Kapitel dafür aber meist länger sind. Dies bedeutet nicht, dass pädagogische Themen in der Philosophie der letzten beiden Jahrhunderte eine geringere Rolle gespielt hätten, die Rolle war aber eine andere. Der Wandel hängt mit der Entwicklung der Philosophie und ihrer Bedeutung für die Wissenschaft insgesamt zusammen. Obwohl es bereits seit der Antike von einzelnen Philosophen begründete Schulen gab, waren die pädagogischen Reflexionen meist stark an das Werk der jeweiligen Gründer gebunden, ohne dass sich daraus ein erziehungswissenschaftliches Paradigma¹ ergeben hätte. Dies änderte sich im 19. Jahrhundert grundlegend.

1 Der Begriff „Paradigma“ geht auf den amerikanischen Wissenschaftshistoriker Kuhn zurück (vgl. Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main 1967), der darunter eine spezifische wissenschaftliche Herangehensweise versteht, die das Niveau von Einzeltheorien überschreitet, da sie nicht nur einer spezifischen Erkenntnistheorie verpflichtet ist, sondern darüber hinaus auf bestimmten philosophischen Grundpositionen und Weltanschauungen beruht und auch an bestimmte historische Gegebenheiten geknüpft ist. In diesem Rahmen entwickelt ein Paradigma spezifische theoretische und methodische Gepflogenheiten, auf deren Basis es sich in der Forschungspraxis etablieren kann.

Es sind im 19. und 20. Jahrhundert zwar immer noch einzelne Philosophen, die wesentliche pädagogische Gedankengänge formulieren, sie beziehen sich aber weniger als früher direkt auf pädagogische Phänomene, sondern vielmehr auf die erziehungswissenschaftliche Reflexion und unterschiedliche Möglichkeiten ihrer theoretischen Begründung auf der Basis unterschiedlicher philosophischer Prämissen und Weltbilder. Hauptgrund dafür ist die etwa ab Mitte des 19. Jahrhunderts veränderte Rolle der Philosophie, deren vorher quasi monopolistischer Anspruch auf Welterklärung zunehmend Konkurrenz durch die sich diversifizierenden, v. a. empirischen Wissenschaften bekam und die sich dadurch – wenn auch nicht ausschließlich – zu einer Art Metawissenschaft für theoretische Grundlagenreflexion entwickelte. Konkret gilt dies für Marx, Dilthey, Adorno, Nietzsche und Foucault.

Aus diesem Grunde wird in der Darstellung den Theorien und der daraus sich ergebenden Bildung erziehungswissenschaftlicher Schulen größerer Raum gegeben. Diese Entscheidung, die sich aus der faktischen Entwicklung philosophischen Nachdenkens über Pädagogik ergibt, zwingt, stärker als im ersten Band, zu einer Prioritätensetzung bei der Auswahl, in der sich, kaum vermeidbar, auch die theoretischen Präferenzen des Autors widerspiegeln, ohne dass damit eine Abwertung nicht berücksichtigter Ansätze verbunden wäre.

Abschließend sei auf zwei weitere Abweichungen hingewiesen: zum einen vom Prinzip der personenbezogenen Darstellung, zum anderen von der strikten Beschränkung auf mehr oder minder kanonisierte, also in Philosophiegeschichten prominent behandelte Autoren (vgl. dazu die Begründungen im ersten Band).

Da das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft heute stark von der empirischen Bildungsforschung herausgefordert ist, die wesentliche Prinzipien pädagogischen Denkens ausgeklammert, erschien es mir wichtig, das Paradigma, aus dem sie hervorging und dem sie in ihren Grundlagen verpflichtet bleibt, mit zu berücksichtigen, obwohl es nicht an einer einzigen Person festzumachen ist, sondern seine Wirksamkeit erst der Tatsache verdankt, dass mehrere seiner Protagonisten es über vier Jahrhunderte hinweg weiterentwickelt haben. Angesichts des öffentlichen Einflusses, den die empirische Bildungsforschung in den letzten Jahren erlangt hat, werden hier auch Überlegungen zur politischen und ideologischen Funktion von Wissenschaft am Beispiel der PISA-Studie entfaltet.

Die zweite Abweichung findet sich am Anfang des Bandes und ist als solche auch mit „einleitender Exkurs“ gekennzeichnet. Dieser widmet sich Wilhelm von Humboldt, der zwar einer der berühmtesten „Klassiker der Pädagogik“ ist, aber kein originärer Philosoph, sondern ein vielfältig interes-

sierter Privatgelehrter, Sprachforscher und Bildungsreformer war. Wenn er hier Berücksichtigung findet, so deshalb, weil seine Bildungstheorie intensiver als alle anderen bildungsphilosophischen Ansätze bis heute rezipiert wird, v. a. aber weil sich fast alle hier behandelten Philosophen, sei es implizit oder explizit, zustimmend oder in kritischer Abgrenzung mit Humboldts Bildungsbegriff auseinandersetzen und weil dementsprechend häufig auch in der Darstellung vergleichend auf ihn rekurriert wird.

Einleitender Exkurs: Wilhelm von Humboldt – Bildung des Menschen als Bildung der Menschheit

Über Humboldts Bildungsidee gehen die Meinungen heute sehr weit auseinander. Während sie einerseits – vor allem im Hochschulkontext – immer wieder beschworen wird, wurde Humboldt andererseits – besonders im ökonomischen Kontext – bereits mehrfach für tot erklärt. Im Kern verweisen die entgegengesetzten Positionen aber auf ein und dasselbe Problem, nämlich den Zweispalt des modernen Menschen, den bereits Rousseau in seiner Antinomie von Bürger und Mensch auf den Punkt brachte. Er besteht in der von jedem Individuum auszuhaltenden und für sich selbst lebbar zu machenden Spannung zwischen den funktionalen Erwartungen der Gesellschaft und dem persönlichen Anspruch auf Entfaltung seines Selbst. Wird Humboldts Bildungsidee beschworen, so geht es meist um die Verteidigung des Letzteren gegen Ersteres, wird sie für tot erklärt, so verhält es sich in der Regel umgekehrt. Insofern wird sie zwangsläufig aktuell bleiben, solange diese Ambivalenz fortbesteht.

Spricht man von Humboldts Bildungsbegriff, so handelt es sich dabei um eine, wenn auch legitime, Verkürzung. „Bildung“ wurde in Deutschland um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert zu einem kulturellen Leitbegriff, den man auch bei anderen Philosophen und Dichtern findet, insbesondere bei Schiller und Herder. Es war aber Humboldt, der diesem Begriff, v. a. in seinem kleinen Fragment zur *Theorie der Bildung* den weitesten und zugleich prägnantesten Ausdruck verlieh, allerdings nicht nur dort. Will man Humboldts Bildungsidee vollständig rekonstruieren, so muss man viele Schriften seines insgesamt 17 Bände umfassenden Werks heranziehen, seien es die zur Anthropologie, zur Sprache oder zur Bildungspolitik. Man könnte also „Bildung“ als den Dreh- und Angelpunkt seines Werks betrachten, womit auch angedeutet ist, dass Humboldt diesen Begriff nicht pädagogisch versteht, sondern in erster Linie anthropologisch und darüber hinaus auch politisch und kulturell. Die Wirksamkeit dieser Idee war so groß, dass Bollenbeck zu Recht von einem „deutschen Deutungsmuster“ spricht (vgl. Bollenbeck 1994).

Der 1767 geborene Humboldt entstammte einem preußischen Adelsgeschlecht, dessen Vertreter sich seit Generationen in hohen Ämtern um den

preußischen Staat verdient gemacht hatten. Soweit er beruflich tätig war, setzte Humboldt diese Tradition als preußischer Gesandter im Vatikan von 1802-1808 und 1809-1810 als Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht während der Preußischen Reformen fort. Sein Ruhm verdankt sich zu nicht geringem Teil dieser kurzen Tätigkeit, die u. a. zur Durchsetzung einer Universitätsreform führte, welche das Selbstverständnis der (nicht nur) deutschen Hochschulen bis in die Gegenwart hinein geprägt hat. Humboldts Jurastudium in Frankfurt (Oder) und Göttingen diente in erster Linie der Vorbereitung auf diese Aufgabe, mit seinen Interessen hatte es hingegen wenig zu tun, denn diese galten v. a. dem Reisen und den Studien in verschiedenen Bereichen (Anthropologie, Sprachwissenschaft und -geschichte, Politik, Altertumskunde, Völkerkunde), denen er sich jahrzehntelang als Privatgelehrter widmete. Humboldt starb 1835 auf seinem Tegeler Schloss.

Bildung des Menschen statt Revolution

Es hätte nicht der Französischen Revolution bedurft, um Preußen unabweisbar vor Augen zu führen, dass der Absolutismus ideologisch, politisch und ökonomisch an sein Ende gekommen war. Ideologisch insofern, als die Aufklärung das Gottesgnadentum endgültig erschüttert hatte, politisch angesichts der Emanzipationsbestrebungen des Bürgertums v. a. in England und Frankreich und ökonomisch nach mehreren Missernten, die die Ineffizienz einer staatlich gelenkten Wirtschaft offenbarten. Wenn dem Absolutismus in Deutschland kein revolutionäres Ende bereitet wurde, so zunächst wegen der relativen Schwäche des deutschen Bürgertums und wegen der territorialen Zersplitterung Deutschlands, die eine engere Bindung der jeweiligen Bevölkerung an den jeweiligen Landesherrn zur Folge hatte. Im Verlauf der Französischen Revolution kam noch ein weiterer Grund hinzu, nämlich deren zunehmende Brutalisierung bis hin zur Terrorherrschaft der Jakobiner. Diese Entwicklung bewog die deutschen Aufklärer, die die Revolution anfangs mehrheitlich begrüßt hatten, sich von ihr abzuwenden und für Deutschland einen anderen Weg der Modernisierung zu suchen. Er beruhte auf dem Grundgedanken, dass eine politische und soziale Revolution letztlich nicht erfolgreich sein könne ohne eine Veränderung in den Köpfen der einzelnen Menschen, womit indirekt die Pädagogik zur wichtigsten Kraft der Modernisierung erklärt wurde.

Humboldt verfolgte mit seinem Bildungskonzept eine ähnliche Absicht, entwickelte es aber aus bereits veränderten politischen Verhältnissen heraus. Während die Aufklärer etwa zwei Jahrzehnte vor ihm noch mit einem zwar krisenhaften, aber nicht unmittelbar gefährdeten Spätabsolutismus konfron-

tiert waren, den sie, v. a. die Philanthropen, meinten reformieren zu können, so erlebte Humboldt den Zusammenbruch Preußens im Zuge der napoleonischen Kriege, die eine politische und ökonomische Reform unausweichlich machten. Die Reform konnte zwar die Krise letztlich nicht überwinden, letztere hatte aber zwei Nebeneffekte, die weit bis ins 19. Jahrhundert hineinreichten. Zum einen beflügelte der Kampf gegen Napoleon die Entstehung eines Nationalbewusstseins, das zunächst nur kulturell begründet war, dann aber im Laufe des 19. Jahrhunderts immer stärker auch politisch Gestalt annahm. Zum anderen führte die Isolation Preußens zu einer kulturellen Orientierung nach innen, die ihren Ausdruck v. a. in der Weimarer Klassik fand, welche bis heute als Höhepunkt des kulturellen Schaffens in Deutschland gilt. Aus diesem Kontext heraus entwickelte Schiller in seinen Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) die ersten Konturen eines neuen Bildungsideals, das Humboldt dann weiter ausformulierte. Vom Begründungsansatz her lehnte sich Humboldt an Schillers Idealismus an, gab ihm jedoch eine über das Ästhetische hinausreichende Prägung, die seinen Bildungsbegriff letztlich auch politisch bedeutsam machte. Entscheidend dafür war Humboldts Orientierung am Neuhumanismus und Liberalismus.

Der Begriff „Neuhumanismus“ wurde erst Ende des 19. Jahrhunderts von dem Bildungshistoriker Paulsen geprägt zur Bezeichnung einer kulturellen Bewegung, die sich bereits ab Mitte des 18. Jahrhunderts entwickelte und mit Humboldt ihren Höhepunkt erreichte. Sie war wie ihr Vorgänger, der Renaissance-Humanismus, eine Gelehrtenbewegung, die sich am Ideal der Antike orientierte, aber nicht mehr primär auf Gelehrsamkeit im Sinne der Auslegung klassischer Texte zielte, in der der ursprüngliche Humanismus am Ende seiner Epoche erstarrt war. Dem Neuhumanismus ging es vielmehr um eine möglichst umfassende Wiederbelebung des antiken Geistes, v. a. dem der Griechen, in dem Humboldt den Höhepunkt menschlicher Kultur- und Charakterentwicklung bereits verwirklicht sah; nicht zuletzt wegen des alle Facetten des Menschseins umfassenden Bildungsbegriffs der Griechen, der *paideia*.

Da Humboldt, ähnlich wie Herder, der Auffassung war, dass sich der Geist eines Volkes in dessen Sprache widerspiegeln, meinte er, mit dem Studium des Griechischen dessen Idealität wiederbeleben zu können. Das Hauptmotiv für dieses Bestreben war ein politisches. Nach dem Ende des Absolutismus und den Niederlagen gegen Napoleon musste sich Preußen gleichsam neu erfinden. Da der Neuanfang nicht nur eines politisch-administrativen Rahmens bedurfte, wie die Preußischen Reformen ihn zu schaffen versuchten, sondern auch eines Überbaus, aus dem sich neues Selbstbewusstsein speisen konnte, wurde das Griechentum zum kulturellen Modell für die Modernisierung Preußens erklärt. Dabei handelte es sich al-

lerdings um eine idealistische Überhöhung, denn das Griechenbild wurde aus den philosophischen und literarischen Schriften der Antike extrahiert, die in der theoretischen bzw. ästhetischen Sphäre angesiedelt waren, aber mit der sozialen und politischen Realität der antiken Polis wenig zu tun hatten. So stellt denn auch Heydorn in seiner zeitgenössischen Auslegung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs zutreffend fest: „Die Entdeckung des Griechentums ist ein tiefer Akt der Erlösung [...]. Doch ist es Erlösung in das Nichts, von Anfang an wird der Wirklichkeit ausgewichen. [...] Griechentum wird zum Inbegriff der Machtlosigkeit des Geistes“ (Heydorn 1980, S. 102).

Der aus der Griechenverehrung erwachsene neuhumanistische Bildungsbegriff hatte jedoch nicht nur eine idealisierende, sondern auch eine kritische Funktion, denn er wandte sich, bei Humboldt implizit, bei anderen Neuhumanisten ausdrücklich gegen den Utilitarismus der Aufklärungspädagogik, deren Bildungsbemühungen stets auf die gesellschaftliche Nützlichkeit (notabene noch für die spätabsolutistische Gesellschaft) zielten. Humboldt ging es im Gegensatz dazu um die Bildung des Menschen als Gattungswesen, was nicht nur daran lag, dass es an der Wende zum 19. Jahrhundert in Deutschland noch kein neues Gesellschaftsmodell gab, für das man die Menschen funktional hätte bilden können, sondern auch an Humboldts Überzeugung, dass ein Mensch in der bürgerlichen Gesellschaft, die er am geschichtlichen Horizont heraufdämmern sah, seine Nützlichkeit nur dann wirklich würde entfalten können, wenn er zuvor die Gelegenheit hatte, seine individuellen Fähigkeiten und Talente möglichst ungehindert zu entwickeln.

Dieser Gedanke hatte nichts mehr mit dem Neuhumanismus zu tun, sondern mit einem anderen Konzept, das Humboldts Denken mindestens genauso stark geprägt hat, nämlich dem Liberalismus. Entgegen der gängigen pädagogischen Rezeption, die Humboldts Bildungsbegriff als „neuhumanistisch“ bezeichnet, lässt sich die These vertreten, dass dieser bezogen auf seine Zielsetzungen eher dem Liberalismus geschuldet ist als der Griechenverehrung.

Wie andere führende Vertreter der Preußischen Reformen sah Humboldt in dem aus England stammenden Liberalismus ein geeignetes politisches und gesellschaftliches Modell für die Zukunft des Landes, das er am klarsten in seiner Schrift *Idee zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792) konturierte. Er plädiert darin für einen sogenannten Nachtwächterstaat, der die rechtlichen Rahmenbedingungen für eine freie Entfaltung seiner Bürger schaffen und die Einhaltung dieser Bedingungen sicherstellen müsse. Aus allen anderen Belangen der Bürger habe sich der Staat herauszuhalten (vgl. Humboldt 1903, S. 145). Dass es in Preußen ausgerechnet und nur der Staat war, der diese liberalen Reformen durchsetzen konnte, gehört zur Ironie der letztlich von wenig Erfolg gekrönten Reformgeschichte.

Humboldts Bildungsidee: Soviel Welt wie möglich so eng wie möglich an sich binden

Humboldts Bildungsidee hat zwei Wurzeln, die er in einzigartiger Weise miteinander verbindet. Er knüpft an den im Spätmittelalter erstmals von dem Mystiker Jakob Böhme benutzten Begriff „Bildung“ an, der den Versuch bezeichnete, sich durch meditative Versenkung dem Bild Gottes anzunähern, also die biblische Bestimmung des Menschen als Gottes Ebenbild zu erfüllen. In säkularisierter Form griff der englische Frühromantiker Shaftesbury diese Idee mit dem Begriff der *Inward Form* auf, worunter er einen inneren Antrieb des Menschen verstand, sich eine individuelle Form zu geben. Die zweite Quelle, auf die Humboldt, allerdings nur implizit, zurückgreift, ist Aristoteles Entelechiegedanke, demzufolge jedes Lebewesen von Natur aus bereits den Keim seiner vollendeten Gestalt in sich trage, die sich dann im Wachstumsprozess entfalte. Beide Grundgedanken, die Annäherung des eigenen Bildes an ein Ideal und der naturwüchsige Prozess des Gestaltwerdens, werden von Humboldt miteinander kombiniert und zu der humanistischen Idee weiterentwickelt, dass sich mit jedem individuellen Bildungsprozess exemplarisch die Menschheit ihrer Vollendung annähert, wir also den Auftrag haben, „dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ (Humboldt 1903a, S. 283).

Aristoteles folgend geht Humboldt von der Prämisse aus, dass in jedem Menschen die Form seiner spezifischen Individualität angelegt sei und er über die inneren Kräfte verfüge, diese zur Erscheinung zu bringen und so weit wie möglich zu vollenden. Anders als bei Aristoteles' Entelechie geht es in Humboldts Bildungskonzept nicht um die äußere Gestalt, sondern um das geistig-seelische Profil eines Individuums, und es handelt sich auch nicht um einen naturwüchsigen Prozess, sondern um einen, der kontinuierlicher willentlicher Anstrengung bedarf. Dass jeder Mensch diesen Willen hat, steht für Humboldt außer Zweifel, denn Motiv der Bildung sei, „vor sich selbst verständlich, [...] in sich frei und unabhängig zu werden“ (ebd.).

Natürliche Anlagen, Kräfte und Wille allein reichen aber nicht aus, denn so blieben Geist und Seele, um deren Bildung es hier primär geht, weitgehend der Natur verhaftet. Will der Mensch aus diesem Zustand heraustreten, so muss er seine Bildungsaktivität auf etwas außerhalb seiner selbst richten: „Bloss weil beides, sein [des Menschen] Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge [...] des Vorstellens und Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, Nicht-Mensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1903a, S. 283). Bildung setzt damit in einem

grundlegenden Sinne Entfremdung voraus; der Mensch muss sich auf das ihm Fremde, Entgegenstehende einlassen, wenn er seine Individualität vollenden will, was riskant ist, denn die Welt besitzt eine „so unabhängige Selbstständigkeit, dass sie dem Eigensinn unsres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegenstellt“ (ebd., S. 285). Sie bedroht also unsere Freiheit, die zu verwirklichen ja Zweck der Bildung ist. Diese Bedrohung könne der Mensch nur dadurch abwehren, dass er alles Äußere auf sich als wahrnehmenden Mittelpunkt beziehe, „zu dem alles, was eigentlich auf uns einwirken soll, nothwendig gelangen muss. Von ihm geleitet, flüchtete sich die Betrachtung aus der Unendlichkeit der Gegenstände in den engeren Kreis unsrer Fähigkeiten und ihres mannigfaltigen Zusammenwirkens“ (ebd., S. 286). Auf diese Weise sei gesichert, dass die Welt niemals bestimmend für das Individuum werde, sondern dass umgekehrt das Individuum „dem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken“ könne (ebd., S. 284).

Diese Wechselwirkung vorausgesetzt, kann Humboldt den Menschen auffordern, sich „mannigfaltigen Situationen“ auszusetzen, solange er sich bemühe, daraus eine „eigene und neue Ansicht der Welt“ zu schaffen (ebd., S. 286). Im Endeffekt erlaube jede Tätigkeit, „den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben. Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an; und hier lässt sich wohl als allgemeine Regel annehmen, dass sie heilsame Wirkungen äussert, so lange sie selbst, und die darauf verwandte Energie vorzüglich die Seele füllt, minder wohlthätige, oft nachtheilige hingegen, wenn man mehr auf das Resultat sieht, zu dem sie führt, und sie selbst nur als Mittel betrachtet“ (Humboldt 1903, S. 118).

Dieses Zitat offenbart ein ganz wesentliches Moment von Humboldts Idee, nämlich die Bestimmung der Bildung als Selbstzweck, genauer: als Tätigkeit, deren primärer Zweck darin besteht, das Individuum innerlich zu bereichern und nicht darin, „Qualifikationen“ zu erwerben, deren Anforderungen von außen, durch berufliche oder andere soziale Kontexte bestimmt werden, da, so Humboldt, die Blüte von Gewerbe, Kunst, Wissenschaft und Tugend letztlich nur aus dem Charakter des in seinen Bildungsmöglichkeiten uneingeschränkten Individuums erwachsen könne (vgl. Humboldt 1903, S. 145).

So kann man Bildung in Humboldts eigenen Worten knapp als „allgemeinste, regeste und freieste Wechselwirkung“ des Ichs mit der Welt beschreiben, die „der höchsten und proportionierlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ dient (Humboldt 1903, S. 106). Diese Begriffsbestimmung bleibt psychologisch, sozial und lebensweltlich abstrakt, liefert aber eine kritische Folie, vor der reale, v. a. institutionalisierte Bildungsprozesse an dem gemessen werden können, was menschenmöglich wäre. Zumindest drei Aspekte der Kritik sind hier zu erwähnen. Bildung kann von der Welt (und auch von Lehrern) nur

angestoßen, aber niemals bewirkt werden, bleibt also immer eine freie Eigenleistung des Individuums. Auf die Schule bezogen bedeutet das, dass diese zwar bestimmen kann, inwieweit und in welcher Form die Welt Eingang in den Unterricht finden soll, nicht aber, inwieweit die Schülerinnen und Schüler dies assimilieren und an welchen Gegenständen sie sich jenseits der Schule bilden. Des Weiteren wird deutlich, dass aus Humboldts Perspektive ein Mensch niemals gebildet ist, sondern nur sich bildend; er arbeitet im Idealfall das ganze Leben lang an seiner Vervollkommnung, ohne dieses Ziel jemals zu erreichen. Es handelt sich also um einen offenen Prozess, nicht um einen Zustand, aus dem jemand Profit für sein Sozialprestige ziehen kann. Eng damit verbunden ist die dritte Konsequenz, die aus Humboldts Bildungsbegriff zu ziehen wäre, nämlich dass es keinen Maßstab für Bildung jenseits des Individuums gibt, weder inhaltlich, da jede geistige Tätigkeit den Menschen „adeln“ kann, noch bezogen auf das Verständnisniveau, solange das Individuum diese Tätigkeit ernsthaft und nach besten eigenen Kräften ausübt.

Vom Individuum zur Menschheit – eine Utopie und ihre Fallstricke

Bisher war nur von den, für den Bildungsbegriff zunächst auch ausschlaggebenden, individuellen Voraussetzungen die Rede, mit denen allein sich aber noch nicht der humanistische Anspruch Humboldts rechtfertigen lässt, damit den Königsweg zur Vervollkommnung der Menschheit zu weisen. Die erste Begründung für diesen Anspruch liegt im Individuum selbst: Wenn es so viel Welt wie möglich so eng wie möglich an sich zu binden versucht, ist es für Humboldt bereits insofern mit der ganzen Menschheit verbunden, als es damit „dem Begriff der Menschheit“ einen möglichst reichen Inhalt gibt. Jeder Mensch also, der sich ernsthaft bildet, steht als solcher exemplarisch für die Menschheit und wirkt an deren Fortschritt mit. Damit sind die einzelnen Menschen aber noch nicht zu einem Gattungskollektiv verbunden. Dafür muss eine weitere Bedingung erfüllt sein, die allerdings auch in der Natur der Menschen angelegt ist, nämlich die Fähigkeit der Sprache.

Sprache ist für Humboldt nicht nur Grundlage jeglicher menschlicher Tätigkeit, durch die sich das Individuum die Welt zu eigen macht, sondern auch das Medium, in dem der anthropologisch auf Geselligkeit festgelegte Mensch in Verbindung mit Seinesgleichen tritt (vgl. Humboldt 1907, S. 596). In der Sprache und durch das mit ihr ermöglichte Verstehen trete der Mensch aus seinem „ausschliessenden Isoliertsein“ heraus, um andere an seiner Individualität teilhaben zu lassen und umgekehrt von deren individueller Weltsicht zur Er-

weiterung der eigenen zu profitieren, ohne dabei sich selbst preiszugeben oder den anderen zur Preisgabe seiner Eigenheit zu nötigen (vgl. Humboldt 1903, S. 122f.). Auf diese Weise treten durch den sprachlichen Austausch zwanglos die Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten der Weltansichten zutage, so dass Schritt für Schritt die Menschheit der Fülle ihrer Erscheinungsformen und Potenziale innewerden und dadurch ihre wahre Bestimmung, Humanität, entfalten kann. Auch diese Entwicklung ist für Humboldt, wie der individuelle Bildungsprozess, offen, also bestimmt durch den Willen zur Vervollkommnung, nicht durch eine irgendwann zu erreichende Vollkommenheit.

Die letztgenannte Bedingung impliziert wenn nicht eine Verengung, so zumindest eine Prioritätensetzung bei den Bildungsgegenständen. Zwar kann der Mensch sich im Prinzip an jedem Gegenstand bilden, kommunizierbar sind aber nur sprachlich vermittelte, weswegen Humboldt auch einen Schwerpunkt seiner Tätigkeit als Privatgelehrter auf die Erforschung der verschiedenen menschlichen Sprachen, ihrer Grammatik und Weltbilder legte. Als spezifisch menschliches Merkmal war für Humboldt also Sprache bevorzugter Gegenstand der Bildung, vor dem Hintergrund des Neuhumanismus v. a. die klassischen Sprachen.

Zwar hat Humboldt seine Bildungstheorie selbst nicht so bezeichnet, politisch gesehen ist aber klar, dass es sich dabei um eine Utopie handelte, in der es darum ging, kulturelle Perspektiven für das neu zu gründende Preußen zu entwickeln und zwar in unmissverständlicher Abgrenzung von der Französischen Revolution, auch wenn diese in dem folgenden Zitat nicht ausdrücklich benannt wird: „Wenn aber alles ausser uns wankt, so ist allein noch in unserm Innern eine sichere Zuflucht offen, und seitdem in einem der bedeutendsten und cultivirtesten Theile der Erde eine wirkliche Umkehrung aller Verhältnisse statt gefunden hat, ist es immer zweifelhaft, wieviel sich in den übrigen davon erhalten wird? Zumal, da jene Umkehrung in einem philosophischen Zeitalter als das einzig Rechtmässige, als etwas absolut- und moralisch Nothwendiges vorgestellt wird“ (Humboldt 1904, S. 324f.). Bildung sollte also der oben erwähnten Veränderung der Köpfe und Seelen dienen, die nicht an den politischen Machtstrukturen, sondern am Individuum ansetzt.

So umfassend und nachhaltig wirksam Humboldts Konzeption auch war, kann man ihr zumindest in zwei Punkten Kritik nicht ersparen. Seine Vision einer sich zwanglos in ihren Verschiedenheiten anerkennenden Menschheit geht von einer grundsätzlichen Harmonie aus, die keine unüberwindbaren Antagonismen der Weltbilder und damit auch der sie vertretenden Menschen einkalkuliert – eine Prämisse, die historisch leicht zu widerlegen ist. Für die historische Weiterentwicklung der Bildungsidee entscheidend ist aber, dass sie, bei aller legitimen Abgrenzung gegen das aufklärerische Nützlichkeits-

denken, ins Gegenteil zu verfallen droht, indem sie Bildung zu einem inneren Reservat erklärt, das in kein verbindliches Verhältnis zur gesellschaftlichen Praxis, die doch letztlich durch diese verbessert werden soll, gebracht wird.

Humboldt überspringt damit eine entscheidende Etappe auf dem Weg vom Individuum zur Menschheit, nämlich die Gesellschaft als historisch konkrete Form des Zusammenlebens. Er hatte zwar kaum eine andere Wahl, da die geschichtliche Situation damals kaum Anhaltspunkte für einen humanen Fortschritt der Gattung bot, das Ausblenden der Gesellschaft zeitigte aber Folgen, die den Absichten der Bildungsidee zuwider liefen. Nach dem Ende der Reform, das durch den Wiener Kongress besiegelt wurde, etablierten sich mit dem Aufkommen des Bildungsbürgertums soziale Strukturen, in denen gymnasiale und universitäre Bildung zum Symbol gesellschaftlicher Privilegierung wurde. Man machte dabei aus Humboldts Not der Praxisferne quasi eine Tugend, die darin bestand, seine Fähigkeiten nicht nur für gesellschaftlich Nützlichem einsetzen zu müssen, sondern über Muße zur zweckfreien Beschäftigung mit ästhetischen Gegenständen oder den „nutzlosen“ klassischen Sprachen zu verfügen, was eine Abgrenzung gegenüber der Bevölkerungsmehrheit erlaubte, die diese Muße nicht hatte.

Humboldts Reformüberlegungen zur Umsetzung seiner Bildungsidee

Die eben geäußerte Kritik sollte nicht zu dem Fehlschluss verleiten, Humboldt habe aus seiner privilegierten Position als Privatgelehrter heraus überhaupt keine Gedanken an die Praxis verschwendet. Das Gegenteil ist der Fall, denn aufgrund seiner vorherigen Reflexionen zur Bildung wurde Humboldt 1809 zum Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht der Preußischen Reformen ernannt. Er übte diese Funktion zwar nur 14 Monate aus, versuchte in dieser Zeit aber, seine bildungstheoretischen Überzeugungen so weit wie möglich in die institutionelle Praxis herüberzuretten durch Reformvorschläge, die zum Teil noch heute über das in Deutschland Erreichte hinausgehen. Einige Eckpunkte dieser Vorschläge seien hier aufgeführt.

Humboldt wandte sich mit Nachdruck gegen die bereits damals erkennbare Tendenz, gegeneinander abgegrenzte Schulformen für unterschiedliche Stände (Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen) einzurichten, da dies nicht nur seiner Bildungsidee, sondern auch seinen liberalen Überzeugungen widersprach, nach denen jedes Individuum ungeachtet seines Standes einen Anspruch auf möglichst weitgehende Entfaltung seiner Fähigkeiten hatte. Daher sah er auch kein nach sozialen Gruppen, sondern nur ein nach Alters- bzw.

Entwicklungsstufen gegliedertes Schulsystem vor, an dessen Anfang die Elementarschule stand, danach die „Schule“ – und nicht etwa das humanistische Gymnasium, das wegen seiner altsprachlichen Orientierung immer wieder fälschlicherweise auf Humboldt zurückgeführt wird – und an oberster Stelle die Universität.

In dem für alle Bevölkerungsschichten frei zugänglichen Elementarunterricht (den es damals bei Weitem noch nicht gab) sollten die Grundlagen fürs Lernen gelegt, also v. a. die Kulturtechniken erworben werden, auf deren Basis jeder in der darauf folgenden Schule so viel und so lange lernen können sollte, wie seine Talente reichten und wie er meinte, es für seinen angestrebten Beruf zu brauchen. Die maximal neun Jahre dauernde Schule war zwar nach Jahrgangsklassen strukturiert, es waren aber, außer dem Abitur am Schluss, keine fest definierten Abschlüsse vorgesehen, so dass man im Prinzip am Ende jedes Schulhalbjahres die Schule mit einem qualifizierten Zeugnis über die erworbenen Fähigkeiten verlassen konnte. Auf diese Weise bleibt der allgemeinbildende Anspruch der Schule im Sinne von Humboldts Bildungstheorie gewahrt, weil die Entscheidung über den Umfang schulischer Bildung beim Individuum lag und weil so die Chance bestand, dass jeder Mensch, bevor er ins Berufsleben übergang und die dafür notwendigen Qualifikationen erwerben musste, durch seinen Bildungsprozess als Persönlichkeit soweit gefestigt sein würde, dass er die Entscheidung über einen zu ihm passenden Beruf bewusst fällen und auch durch die Wechselfälle des Lebens in seinen Grundfesten nicht mehr erschüttert werden konnte.

In den letzten drei Schuljahren sollten, vergleichbar mit der heutigen gymnasialen Oberstufe, den Schülern mehr Freiräume für fachliche Schwerpunkte eingeräumt und insgesamt die Selbständigkeit des Lernens gefördert werden, damit, so Humboldts Vorstellung, die Absolventen mit dem Abitur in der Lage seien, grundsätzlich ohne Lehrer lernen zu können, denn dies war, neben dem erworbenen Wissen, die wesentliche Voraussetzung für ein Universitätsstudium.

Die Universität fungierte in Humboldts Plänen als Institution zur endgültigen Vervollkommnung der Bildung soweit das Bildungssystem dazu beitragen kann. Hier sollten Lehrende und Forschende gleichberechtigt in der von äußeren Einflüssen freien Suche nach Wahrheit sein, was die liberale Forderung beinhaltete, dass der Staat zwar die Universitäten zu finanzieren, sich aber aus ihrer wissenschaftlichen Arbeit herauszuhalten hatte. Dies waren die institutionellen Rahmenbedingungen, in denen sich ein junger Mann (von Frauen auf der Universität war damals noch nicht die Rede) einige Jahre lang, wie es in Humboldts berühmter Formulierung heißt, „in Einsamkeit und Freiheit“ seiner Bildung ohne Rücksicht auf andere Zwecke als den der

Wahrheitssuche hingeben konnte. Dementsprechend sollte er am Ende seines Studiums auch nicht primär als Fachmann für eine bestimmte Disziplin, sondern daraufhin geprüft werden, „welchen Begriff er eigentlich nach allen Richtungen hin von der Menschheit hat, worin er ihre Würde und ihr Ideal im Ganzen setzt, mit welchem Grade intellectueller Klarheit er es sich denkt [...]“ (Humboldt 1903b, S. 86).

Bei diesem bemerkenswerten Prüfungskriterium ging es Humboldt weniger darum, die Erfolge des Bildungsprozesses zu evaluieren, als um die ethische Haltung derer, für die sein Universitätskonzept in erster Linie gedacht war, nämlich die künftigen hohen Staatsbeamten, die auf diese Weise für eine ihrem Charakter und ihren Fähigkeiten entsprechende Stelle ausgesucht werden sollten. Dahinter stand der Gedanke einer Elite, die auf der Basis einer humanistischen Grundeinstellung in der Lage sei, die Geschicke des Staates zu Wohle aller zu lenken.

Die gesellschaftliche Funktion auch der damals neu gegründeten – geschweige denn der heutigen – Universität ist damit nur unvollständig beschrieben, der Gedanke von einem zumindest auch zweckfreien, an der Idee der Bildung orientierten Studium ist aber bis heute lebendig.

Literatur

- Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/Main/Leipzig.
- Heydorn, Heinz Joachim (1980): *Abstand und Nähe. Wilhelm von Humboldt*. In: Ders.: *Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit*. Bildungstheoretische Schriften 1. Frankfurt/Main, S. 247–269.
- v. Humboldt, Wilhelm (1903): *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band I. Berlin, S. 97–254.
- v. Humboldt, Wilhelm (1903a): *Theorie der Bildung des Menschen*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band I. Berlin, S. 282–87.
- v. Humboldt, Wilhelm (1903b): *Gutachten über die Organisation der Ober-Examinations-Kommission*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band X. Berlin, S. 81–93.
- v. Humboldt, Wilhelm (1904): *Über den Geist der Menschheit*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band II. Berlin, S. 324–34.
- v. Humboldt, Wilhelm (1907): *Fragmente der Monographie über die Basken*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Band VII/2. Berlin, S. 593–608.

Johann Gottlieb Fichte – Erziehung zur Nation

Johann Gottlieb Fichte ist der erste große und neben Hegel bekannteste Repräsentant des Idealismus, jener philosophischen Schule, die an Kant angeschlossen, sich aber mit den von ihm dargelegten Grenzen der Vernunft nicht abfinden wollte. Wie der Begriff bereits andeutet, beabsichtigte diese Schule, die Welt und den Gang ihrer Geschichte als eine letztlich rein geistige Erscheinung aus dem Subjekt heraus zu bestimmen. Fichte hat mit seiner *Wissenschaftslehre* den Grundstein für dieses Denken gelegt, fällt aber insofern aus dessen Rahmen heraus, als er sich nicht auf die Konstruktion üppig ausgestatteter Gedankengebäude beschränkte, für die es zweitrangig ist, ob je ein Mensch in sie einziehen kann, sondern weil diese Konstruktion für ihn ein Modell zur Umgestaltung politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse war. Nicht umsonst war er unter den deutschen Denkern seiner Epoche derjenige, der am energischsten die Errungenschaften der Französischen Revolution verteidigt hat, was in scheinbarem Widerspruch zu der Tatsache steht, dass er lange Zeit als Vordenker des deutschen Nationalismus galt, da Hurra-Patrioten des Kaiserreichs wie auch Vertreter des „völkischen“ Nationalsozialismus sich auf ihn bezogen.

Fichte gehörte also zu den eher seltenen Exemplaren der deutschen Geistesgeschichte, für die philosophisches Denken und politisches Engagement untrennbar miteinander verbunden waren. Mehr noch: „Was für eine Philosophie man wählt, hängt [...] davon ab, was für ein Mensch man ist: denn ein philosophisches System ist kein toter Hausrat, den man ablegen oder annehmen könnte, wie es uns beliebte, sondern es ist beseelt durch die Seele des Menschen, der es hat“ (zitiert nach: Prange 2008, S. 231). Dies gilt zwar, wie sich an den Beispielen Rousseaus und Kants zeigen ließe¹, mehr oder minder für jeden Philosophen, der Unterschied ist aber, dass Fichte diesen Zusammenhang bewusst herstellte und sogar zum Programm seines Denkens erklärte. Man kann daher sagen, dass bei ihm Philosophie, Bildungsdenken und Politik in einer Weise miteinander verbunden sind, wie sie es seit dem platonischen Politik- und Bildungsentwurf nicht mehr waren.

1 Vgl. die entsprechenden Beiträge im ersten Band.

So hat also Fichte jedem, der Pädagogik nicht als ein selbstgenügsames, sondern als ein zumindest auch politisches Geschäft betrachtet, etwas zu sagen, sowohl hinsichtlich der theoretischen Begründung dieses Zusammenhangs als auch mit Blick auf die praktischen Konsequenzen, die daraus gezogen werden können. Dies gilt allerdings auch für die Einsicht in die grundlegenden Probleme, die dabei auftauchen können.

Réflexion engagée als Lebensprojekt

Fichte war, ähnlich wie Kant, ein intellektuell hochbegabtes Kind aus einfachen sozialen Verhältnissen, dessen Bildungskarriere auf die Unterstützung eines adligen Gönners angewiesen war und das zunächst um seine soziale Anerkennung kämpfen musste. Zugleich war er außerordentlich willensstark und bald auch überzeugt von seinen Fähigkeiten und davon, diese praktisch zur Geltung bringen zu müssen. In der Hinsicht war er bis an die Grenzen der Gefährdung seiner sozialen Existenz kompromisslos und streitbar: Er verlor nicht nur seine Anstellung als Hauslehrer in einer wohlhabenden Züricher Familie, da er sich nicht mit dem Eintrichern von Wissen begnügen, sondern seine Zöglinge zum eigenen Urteilen erziehen wollte, er musste auch seine erste Professur in Jena aufgeben, nachdem er zunächst den Universitätsbetrieb aufgemischt und sich dann mit zwei engagierten Schriften für die Französische Revolution und das Recht eines Volks auf Selbstbestimmung sowie gegen den christlichen Offenbarungsglauben gewandt hatte. Er war, mit einem Wort, ein rebellischer Charakter, der Kants Aufforderung, autonomen Gebrauch von seinem Verstand zu machen, nicht bedurft hätte.

Fichte wurde 1762 als Handwerkersohn in einem Dorf der Niederlausitz geboren und war eines von neun Kindern, so dass die Familie in sehr begrenzten finanziellen Verhältnissen lebte, obwohl der Vater für einen Handwerksmeister auf dem Lande relativ gut verdiente.

Durch Zufall begegnete der junge Fichte beim Gottesdienst einem Adligen, der von seinen geistigen Fähigkeiten angetan war. Dieser vermittelte ihn zunächst an einen Pfarrer, bei dem Fichte Privatunterricht bekam, und verschaffte drei Jahre später dem dann Zwölfjährigen einen Platz in der damals wohl renommiertesten Gelehrtenschule Deutschlands, der Fürstenschule in Schulpforta. Das ansehnliche Schulgeld für die sechs Jahre Unterricht brachte ebenfalls der Gönner auf. Dass in Schulpforta die Grundlagen für Fichtes spätere Karriere gelegt wurden, ist unstrittig, da die Schule als eigens vom Landesherrn eingerichtete den offiziellen Auftrag hatte, auf die Universität vorzubereiten und auf ein dementsprechendes Niveau Wert legte. Dennoch

litt der eigenwillige Handwerkersohn stark unter den strikten Regeln des quasi-klösterlichen Lebens und unter der sozialen Hierarchie zwischen den Schülern; er wurde, wie man heute sagen würde, in einer Weise „gemobbt“, dass die Schulleitung einschreiten musste.

1780 ging Fichte zum Studium der Theologie nach Jena, wo er nach dem Tode seines Gönners genötigt war, sich als Hauslehrer zu verdingen, um sein Studium und danach seinen Lebensunterhalt zu finanzieren.

Sein Weg zur Philosophie führte im doppelten Sinne über Kant: theoretisch wie beruflich. Theoretisch durch die Lektüre der *Kritik der praktischen Vernunft*, die Fichte verschlang und in der er die Begründung für seinen philosophischen Freiheitsdrang fand; beruflich aufgrund einer folgenreichen Verwechslung: Im Anschluss an Kants Religionskritik hatte Fichte seine erste Schrift *Versuch einer Kritik aller Offenbarung* verfasst und 1790 den Königsberger Philosophen aufgesucht, um dessen Urteil einzuholen. Nach intensiver Diskussion ermutigte ihn Kant, die Schrift zu publizieren, was Fichte auch tat, allerdings anonym. Da die Gedankenführung der Kants sehr ähnlich war und die philosophische Öffentlichkeit angesichts der politischen Debatte um Kants Religionskritik seit längerem eine Arbeit von ihm zu diesem Thema erwartet hatte, schrieb man Fichtes Text ihm zu, in der Vermutung er habe ihn aus Zensurgründen anonym publiziert (Kant war es verboten worden, sich in Religionsdingen öffentlich zu äußern). Kant war berühmt und fair genug, den Irrtum aufzuklären, was Fichte mit einem Schlag zu einem bekannten und gefeierten Philosophen machte.

So ließ die erste Professur, die Fichte 1793 in Jena antrat, nicht lange auf sich warten, mit der er seinen Ruf schnell festigen konnte, wenn auch in zwiespältiger Weise. Ähnlich wie Kant beschränkte sich Fichte in seinen Vorlesungen nicht auf das Referat von fremden Lehrmeinungen und Lehrbüchern, sondern las auf der Basis seiner eigenen Skripte zur *Wissenschaftslehre* und versuchte augenscheinlich mit großem didaktischen Geschick seine Zuhörer in die Materie zu verwickeln. Mit dieser Art des Vortrags und auch dessen Inhalten konnte Fichte rasch junge Anhänger um sich scharen, die wie er mit den traditionellen Verhältnissen an der Universität und in der Politik unzufrieden waren und unter seiner Mithilfe ein Bündnis der „freien Männer“ schlossen.

Die Kehrseite des Erfolges war, dass Fichte als Philosoph, der politisch kein Blatt vor den Mund nahm, nicht von allen geschätzt wurde: Seine Schrift *Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten* brachte ihm den Verdacht ein, den in Frankreich bereits mit der Guillotine wütenden Jakobinern nahe zu stehen, und nachdem er es gewagt hatte, seine Vorlesung, reichlich ungewöhnlich, an einem Sonntag

Morgen anzubieten, galt er der Obrigkeit überdies auch als Religionsverächter. Erhärtet wurde dieser Verdacht durch eine weitere Streitschrift *Über den Grund unseres Glaubens an eine göttliche Weltordnung*. Mit ihr verwickelte sich Fichte in den seinerzeit hohe Wellen schlagenden Atheismusstreit, der ihn schließlich dazu nötigte, 1799 seine Entlassung zu beantragen, was ihm, wenig überraschend, auch nicht verwehrt wurde.

Fichte siedelte in das weniger provinzielle Berlin über und hielt dort öffentliche Vorträge vor einem wachsenden Publikum. Für kurze Zeit hatte er danach eine Professur in Erlangen inne, kehrte aber bald nach Berlin zurück, wo sich unter seine Zuhörer nun zunehmend auch ranghohe Politiker und Diplomaten mischten. Die Wirkung seines Engagements war hier aber eine andere als in Jena, da seine gegen die napoleonische Besatzung gerichteten *Reden an die deutsche Nation* den Nerv der Zeit trafen. Das so gewonnene Renommee brachte ihm 1810 einen Ruf an die neu gegründete Berliner Universität ein, deren erster Rektor er kurz darauf wurde. Aufgrund einer vergleichsweise banalen Affäre legte er sein Amt bereits ein Jahr später nieder und zog sich zum Schreiben zurück. Zu Beginn des Jahres 1814 steckte er sich bei seiner Frau, die im Befreiungskrieg gegen Napoleon verwundete preußische Soldaten pflegte, mit Typhus an. Seine Frau überlebte, Fichte aber erlag der Krankheit Ende Januar im Alter von erst 52 Jahren.

Vom philosophischen Idealismus zur politischen Utopie

Unter wirkungsgeschichtlichem Aspekt betrachtet kann man sagen, dass Fichte das Pech hatte, zwischen zwei bis in unsere Gegenwart schulbildenden Philosophen zu leben, nämlich nach Kant und vor Hegel. Obwohl sein Lebenswerk, die Jahr für Jahr erweiterte *Wissenschaftslehre*, unter den Zeitgenossen intensiv rezipiert wurde, konnte diese langfristig nur wenig Wirkung entfalten. Sie wurde überlagert von dem politischen Eindruck, den Fichtes späte *Reden an die deutsche Nation* hinterließen; durch sie ging er zum Vordenker des deutschen Nationalismus in die Geschichte ein, was zwar die Absichten Fichtes grob verfälscht, aber natürlich für einen Philosophen wenig rühmlich war. So wurde erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit einer Neuausgabe der *Wissenschaftslehre* auch sein philosophisches Hauptwerk wieder entdeckt und gewürdigt.

Die geringe Wirkung seines Werks mag u. a. auf dessen hohen Grad an Abstraktheit zurückzuführen sein. Fichtes Zeitgenosse Nicolai empfand die *Wissenschaftslehre* schlicht als abgründig (vgl. Janke 1998, S. 37), und Schopenhauer, der ausgemachte Idealistenfeind und Hegel-Hasser, sah in

dem Text nichts als „Windbeutelerei und Charlatanerei“ (zitiert nach Lassahn 1970, S. 10). Diese Vorbemerkung mag als Rechtfertigung dafür dienen, dass hier nur der Kerngedanke der *Wissenschaftslehre* dargestellt werden soll.

Er erschließt sich vielleicht am ehesten, wenn man noch einmal auf Kant zurückgeht, der ja Fichtes Denken wesentlich inspiriert hatte. Kant war einen entscheidenden Schritt über die vorherige Erkenntnistheorie hinausgegangen, indem er Erkenntnis als eine reine Eigentätigkeit des Subjekts bestimmt hatte, da dieses auf die Welt außerhalb seines Ichs, das „Ding an sich“, keinen direkten Zugriff habe. Die Erkenntnistätigkeit selbst war aber wiederum durch die Anschauungsformen und Kategorien bestimmt, die dem Erkennen und Denken a priori vorgegeben waren.

Fichte nun versuchte diese Grenzen zu überschreiten, indem er die Vernunft als eine voraussetzungslose Tätigkeit des Ichs ansetzte. Fichte bevorzugte den Begriff „Ich“ gegenüber dem philosophisch gängigeren des „Subjekts“, um zu betonen dass durch den Akt des Denkens eine Identität entsteht, die sich ihrer selbst eben dadurch überhaupt erst bewusst wird, weswegen er auch sagt, dass das Ich sich selbst „setzt“, mit seinem Denken also zugleich sich selbst schafft und insofern Subjekt und Objekt zugleich ist. Dies ist die philosophische Entsprechung des eingangs zitierten Satzes über den Zusammenhang von Philosophie und Charakter.

Diese Konstruktion mutet zunächst sehr merkwürdig an, so als gäbe es überhaupt kein Wissen und keine Welt außerhalb des Ichs. Fichte leugnet dieses Außen keineswegs, es ist für ihn aber so lange bedeutungslos, wie es nicht zum Gegenstand der geistigen Aktivität des Ichs, also Material für die Tätigkeit seiner Vernunft geworden ist. Wissen ist somit für Fichte nicht ein Reservoir von Kenntnissen, sondern Handeln eines freien Ichs, das sich diesem Wissen zuwendet. Alles dem Ich Äußere nennt Fichte „Nicht-Ich“, welches für ihn aber ebenfalls insofern eine Setzung des Ichs ist, als dieses das „Nicht-Ich“ als ein Fremdes in seiner Erfahrung registriert. Das Nicht-Ich ist sozusagen der Widerstand, den das Ich sich setzt, um in der Überwindung dieses Widerstands aktiv bleiben und sich so schrittweise vervollkommen zu können.

Diese sehr abstrakte Vorstellung bzw. die damit verbundene Absicht wird vielleicht klarer, wenn man die beiden zentralen Momente ins Auge fasst, die das Ich vom Nicht-Ich unterscheiden. Während das Ich allein aus sich heraus Vernunft hervorbringt und sich darin als frei handelndes Wesen erfährt, ist das Nicht-Ich als nicht sich selbst Bestimmendes durch Unvernunft und Unfreiheit charakterisiert. Die stete Aufgabe des Ichs ist es also, diese außerhalb seiner selbst erfahrene Unvernunft und Unfreiheit in ihr Gegenteil zu verwandeln, womit der moralische Kern von Fichtes Philosophie zum Vorschein

kommt, nämlich die Weigerung, sich von außen bestimmen zu lassen. Die einzigen Grenzen, die der Tätigkeit des Ichs gesetzt sind, sind zum einen die anderen Menschen, denen die gleiche Freiheit zugestanden werden muss und die sich darin gegenseitig anerkennen; zum anderen die Endlichkeit des Ichs, das daher als einzelnes Vollkommenheit nur anstreben, aber niemals erreichen kann.

Es bedarf keiner allzu großen gedanklichen Sprünge, um die politische Botschaft dieser Philosophie und deren historische Bedingtheit zu erkennen. Sie war die deutsche Antwort auf die Französische Revolution und zugleich der Versuch, gegen die napoleonische Unterdrückung das Selbstbestimmungsrecht der Völker zu verteidigen. Fichtes Vision war der Fortschritt der Menschheit, die zum Bewusstsein ihrer Vernunft und Freiheit kommen soll, einer Selbstbestimmung, die allerdings immer durch das politische Nicht-Ich, Terror und Diktatur, gefährdet ist. Anders als bei den meisten Aufklärern war Fichtes Fortschrittsbegriff also nicht linear, sondern beruhte auf der Annahme eines ständig notwendigen Kampfes gegen Rückschritte der Vernunft.

Was Fichtes Entwurf außerdem von den aufklärerischen unterscheidet, ist die große Rolle, die er dem Staat bei der Durchsetzung des Vernunftfortschritts zuschreibt. Der Staat erscheint ihm unabdingbar, weil es einer übergreifenden Instanz bedürfe, die die von jedem Einzelnen wahrgenommene Freiheit zum Wohle aller reguliere, also vor Übergriffen durch andere schütze, und um die Individuen davor zu bewahren, sich vom Nicht-Ich, also äußeren Umständen, vom Weg der Vernunft abbringen zu lassen. Aus diesem Grund gesteht Fichte dem Staat auch die Oberhoheit in Erziehungsfragen zu.

Für Fichte gab es kein Volk, dem sich diese Fragen dringender gestellt hätten als das deutsche, vor allem nach den verlorenen Schlachten gegen Napoleon bei Jena und Friedland. Die Niederlagen bedeuteten nicht nur das Ende der schon vorher zunehmend delegitimierten absolutistischen Monarchie, sondern auch den Beginn einer möglicherweise lange währenden Fremdherrschaft. Auf diese Weise wurde das sich selbst setzende abstrakte Ich der *Wissenschaftslehre* zum konkreten Kollektiv-Ich einer Nation, die sich selbst neu bestimmen musste.

Dieser Selbstbestimmung den Weg zu weisen, war das Ziel von Fichtes *Reden an die deutsche Nation*, die er 1807 unter den Augen der französischen Besatzer hielt. Diese Appelle an das Selbstbewusstsein eines darniederliegenden Landes waren sicherlich nationalistisch, dies bedeutete in dem damaligen Kontext aber etwas anderes als das, was spätere imperialistische und faschistische Anhänger Fichtes daraus machten. Zwar sollte auch für Fichte die deutsche Nation zum Modell für die anderen werden, aber nur als erstes Beispiel für die Verwirklichung eines universalistischen Vernunftstrebens, für

das die Deutschen ihm aufgrund ihrer Sprache als prädestiniert erschienen, denn in dieser Sprache waren literarisch (mit Goethe und Schiller) und philosophisch (mit Kant, Herder und Fichte selbst) Ideen einer aufgeklärten Humanität bzw. einer spekulativen Vernunftphilosophie formuliert worden, deren idealistischer Überschuss weit über die deutschen Grenzen hinaus Wirkung gezeigt hatte. Das konkreteste Beispiel dafür ist die 1810 in diesem Geiste gegründete Berliner Universität, die bald den Namen ihres Urhebers Humboldt trug und zum Modell für die meisten nachfolgenden Universitätsgründungen in der ganzen Welt wurde.

Die künftige Nation – ein Produkt der Erziehung

Die ersten drei *Reden an die deutsche Nation* sind der Erziehung und Bildung gewidmet, was ein Indiz für deren hohen Stellenwert in Fichtes politischem Denken ist, was vor dem Hintergrund seiner Philosophie zunächst erstaunen mag. Zwar könnte man einerseits seine *Wissenschaftslehre* als eine Bildungstheorie *par excellence* bezeichnen, beschreibt sie doch, wie ein Ich sich durch seine ständige Vernunfttätigkeit selbst hervorbringt, entfaltet und vervollkommenet. In dieser Weise ist die *Wissenschaftstheorie* später auch rezipiert worden (vgl. Lassahn 1970). Andererseits muss man aber die Frage stellen, wie ein derart aus sich selbst heraus tätiges Ich überhaupt von außen beeinflusst werden soll, ist ihm doch alles Äußere ein Nicht-Ich, das nur insofern Bedeutung für das Ich haben kann, als es sich dieses Nicht-Ich zu eigen macht. Erziehung selbst als der Versuch einer Einflussnahme wäre unter solchen Bedingungen eigentlich nicht möglich, da dies ein äußerer Eingriff in die Freiheit des Ichs wäre. Will man hier dennoch eine Brücke zwischen Philosophie und Pädagogik schlagen, so ist dies nur vermittelt durch die Politik möglich, weswegen Fichte seine pädagogischen Reflexionen auch in diesem Kontext verortet.

Politisch verstanden lässt sich die Lehre vom Absoluten Ich als idealistische Vorwegnahme eines Emanzipations-Prozesses deuten, den der widerpenstige Fichte als Einzelperson konkret zu leben versuchte, dessen kollektive Verwirklichung aber noch in weiter Ferne lag. Wie Kant war Fichte der Auffassung, dass der Einzelne sich nur in einer Gesellschaft von Gleichen so bilden könne, wie es beiden Philosophen vorschwebte, dass es aber in einem noch unaufgeklärten Zeitalter einiger führender Köpfe bedürfe, um diesen Prozess in Gang zu setzen. Kant sprach in diesem Zusammenhang unspezifisch von einigen „Privatmännern“, Fichte benennt konkret den Gelehrten als Leuchtturm, der in die bessere Zukunft weise.