

Prof. Dr. Egon Schütz

W. v. Humboldt:
Plan einer vergleichenden Anthropologie

Hauptseminar
WS 1994/95

protokolliert von Malte Brinkmann

Universität zu Köln

Pädagogisches Seminar
Philosophische Fakultät

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

Textgrundlage des Seminars:

Wilhelm von Humboldt:

Bildung und Sprache, besorgt von Clemens Menze

(Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Historischen, Empirischen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Hg. Theodor Rutt), Paderborn 1974 (4. durchgesehene Auflage).

Darin die Schriften Wilhelm von Humboldts:

- 1) **Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück), S. 24-28^{32?}**

und
- 2) **Plan einer vergleichenden Anthropologie, S. 29-58**

Inhalt:

Erste Sitzung	28. 09. 1994	S.	4
Zweite Sitzung	25. 10. 1994	S.	8
Dritte Sitzung	08. 11. 1994	S.	15
Vierte Sitzung	15. 11. 1994	S.	22
Fünfte Sitzung	22. 11. 1994	S.	27
Sechste Sitzung	06. 12. 1994	S.	32
Siebte Sitzung	12. 12. 1994	S.	40
Achte Sitzung	20. 12. 1994	S.	48
Neunte Sitzung	10. 01. 1995	S.	57
Zehnte Sitzung	17. 01. 1995	S.	66
Elfte Sitzung	24. 01. 1995	S.	76
Zwölfte Sitzung	31. 01. 1995	S.	84

18. 10. 1994

Erste Sitzung

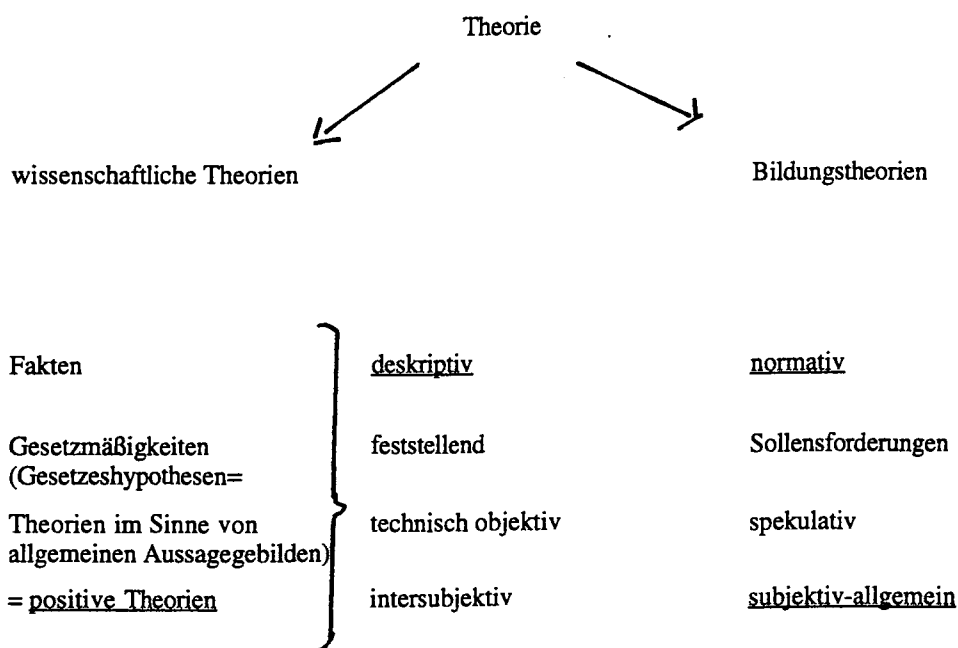
Thema dieses Hauptseminars ist der "Plan einer vergleichenden Anthropologie" von Wilhelm von Humboldt. Bevor wir uns diesem "klassischen" Text der Pädagogik zuwenden, ihn strukturieren, analysieren, interpretieren, kurz: ihn studieren, versuchen wir uns zunächst über die Grundintention unseres Seminars klar zu werden. Wie wollen wir den Plan lesen? Welchen methodischen Ansatz wählen wir? Wie wollen wir uns einem "historischen Text" nähern, der vor knapp dreihundert Jahren geschrieben wurde? Wir kamen darin überein, Wilhelm von Humboldts Text *in bildungstheoretischer Absicht* zu lesen. Was aber heißt das? Was ist im Umriss eine Bildungstheorie bzw. eine bildungstheoretische Anthropologie?

Anthropologie ist üblicherweise die Wissenschaft oder die Summe der Wissenschaften vom Menschen. Sie fragt nach der Beschaffenheit des Menschen im Unterschied, Vergleich und/oder in Übereinstimmung zum Tier (oder zu anderen Lebewesen). In dieser Hinsicht stellt sie sich als ein Forschungsgebiet wie viele andere dar. Von einer Anthropologie erwartet man zunächst Informationen über den Menschen in allgemeiner Form, d. h. Antwort auf die Fragen: Ist der Mensch Herr seiner selbst, seines Bewußtseins? Kann er die Welt vernünftig durchdringen und sie seinem Willen gefügig machen? Oder ist er Diener von Irrationalitäten, von Trieben, von Anlagen, die sein Denken und Handeln hinter- und untergründig disponieren? Ist der Mensch Produkt seiner selbstgeschaffenen Kultur? Ist er primär ein soziales Wesen, oder ist er Einzelner?

Eine Anthropologie soll also 1.) *informieren*. Sie soll 2.) diese Informationen *organisieren* und *strukturieren*, sie soll Gesetz-

mäßigkeiten formulieren. Gesetzmäßigkeiten und Informationen sollen sodann 3.) zu einer empirisch verifizierbaren Theorie transformiert werden. Die umfassende Theorie, die man von einer Anthropologie erwartet, gibt Auskunft über die allgemeine Beschaffenheit des Menschen. Um welche Theorie handelt es sich dann eigentlich? Soll sie richtig sein, d. h. verifizierbare bzw. falsifizierbare Informationen bereitstellen, oder soll sie Handlungsmaximen formulieren?

Wir unterscheiden zwei Arten von Theorien:



Eine positive Theorie gibt technische Hinweise zur Lösung von Problemen. Sie liefert dafür die informativen Voraussetzungen über Anlage, Umwelt usw. des Menschen. Sie ist feststellend. Die empirisch ermittelten Tatsachen werden, indem sie dem Intersubjektivitätskriterium unterworfen werden, objektiviert. Sie

gelten nur solange als richtig, bis sie falsifiziert werden (gilt vor allem für den kritischen Rationalismus).

Welche Besonderheit eignet der Bildungstheorie im Unterschied zu einer positiven, technischen Theorie? Eine Bildungstheorie ist normativ, d. h. sie bezieht sich auf das Sollen, auf Ziele und Vorstellungen, nicht auf das Sein. Sie ist nicht erklärend, d. h. Zusammenhänge werden nicht als Gesetzmäßigkeiten formuliert. Allerdings enthält auch eine Bildungstheorie Gesetzmäßigkeiten als regelmäßig formulierte Forderungen, d. h. als Zielgesetzmäßigkeiten und Normen. Von Gesetzen kann in diesem Zusammenhang also nur gesprochen werden im Sinne von Sollensforderungen, Antizipationen, spekulativen Setzungen. (In der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts z. B. hat die Individualität einen solchen normativen Charakter.)

Wir sagten, daß eine Bildungstheorie im Unterschied zu einer wissenschaftlichen Theorie normative Sollensforderungen formuliert, die spekulativ ermittelt werden und einen subjektiv-allgemeinen Anspruch haben. Eignet diesem subjektiven Vorgehen, so frugen wir, ein willkürliches Moment? Im Unterschied zur wissenschaftlichen Theorie, bei der die empirisch ermittelten Fakten mit den Gesetzhypothesen übereinstimmen, nutzt die Bildungstheorie die Tatsachen im Sinne einer wertenden Sollensvorgabe, die nicht im Modus empirischer Tatsachenüberprüfung verifiziert oder falsifiziert werden kann. Eine Bildungstheorie kann auch einen intersubjektiven Charakter annehmen, allerdings nicht im Sinne von Übereinstimmung empirisch ermittelter Tatsachen, sondern im Sinne von Übereinstimmung mehrerer Überzeugungen. Hier zeigt sich das spekulative, das entwerfende Moment der Bildungstheorie. Sie entwirft Zielvorstellungen, die nicht über eine Erfahrungsabdeckung, über Fakten und positive Informationen ermittelt und überprüft werden können. Sie werden vielmehr in Hoffnung auf Funktionstüchtigkeit formuliert. Eine solche spekulative Sol-

lensforderung hat z. B. Comenius aufgestellt: „Der Mensch muß erst zum Menschen werden“. Eine spekulative Sollensforderung „springt vor“, sie denkt den Menschen als Entwurf. Sie ist der Versuch, den Menschen durch sich selbst zu orientieren.

Im weiteren Seminargespräch kam uns die Frage, wie eine solche spekulativ gewonnene, normative Forderung eingelöst werden kann. Die Einlösung, so kamen wir überein, erfolgt im Handeln - in einem Handeln, hinter dem man steht. Hier zeigt sich allerdings eine Schwierigkeit. Ist eine Bildungstheorie falsch und gescheitert, wenn das Handeln keinen Erfolg hat? Ist sie falsch, wenn sie sich nicht bewährt hat? Ist die Forderung des Dekalogs: 'Du sollst nicht töten', angesichts der unzähligen Getöteten und Ermordeten, angesichts der zahllosen Kriege, die es immer gab und gibt, hinfällig? Das offenkundige Scheitern dieser normativen Zielvorgabe scheint kein Einwand gegen sie zu sein. Eine Sollensforderung, auch ein christliches Gebot, läßt sich nicht beweisen. Es kommt vielmehr auf ihre Begründung und auf die Anthropologie an, die im Hintergrund steht. Ihre Wirksamkeit hängt darüber hinaus von den geschichtlichen Umständen ab, in deren Horizont menschliches Handeln geschieht. Die anthropologischen Implikationen einer Bildungstheorie und ihr Verhältnis zur Geschichtlichkeit des menschlichen Daseins sollen Gegenstand unserer Überlegungen in den folgenden Seminarsitzungen sein.

Wir faßten abschließend zusammen:

Eine Bildungstheorie ist ein eigener Theorietypus, in dem der Mensch sich in eigentümlicher Weise selbst vorhat, sich selbst vornimmt. Er ist sich sozusagen selbst voraus. Es ist der Versuch des Menschen, Gestalt anzunehmen, gleichsam sein eigenes Gesicht zu modellieren.

25. 10. 1994

Zweite Sitzung

Zwei Absichten standen im Zentrum unserer einleitenden Überlegungen zu Humboldts Plan einer vergleichenden Anthropologie. Sie lassen sich als Fragen darstellen:

- 1.) Wie kann man Humboldts Text lesen?
- 2.) Was ist im Umriß eine Bildungstheorie?

Zu 1)

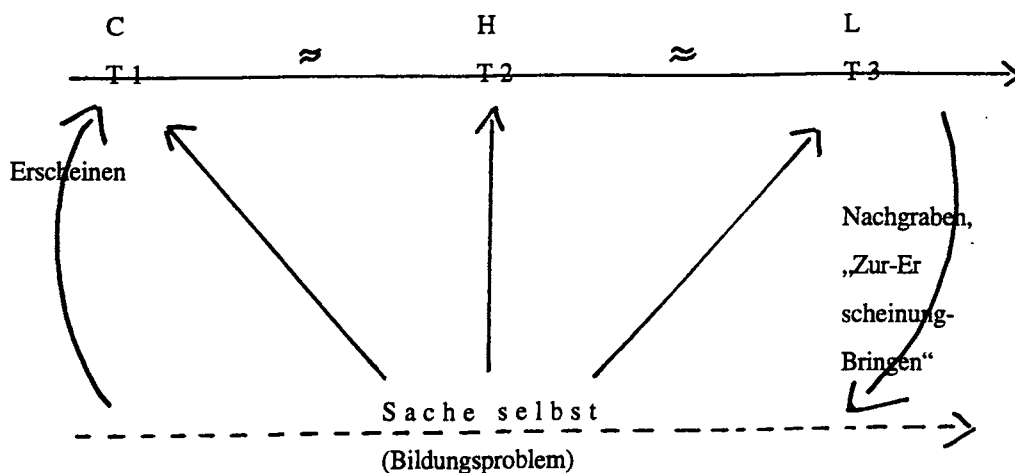
Wir wollen den Plan einer vergleichenden Anthropologie in bildungstheoretischer Absicht lesen. Das heißt, wir wollen ihn nicht primär als einen historischen Text in seinem weiteren historischen Kontext interpretieren. Vielmehr wollen wir ihn als immer noch aktuelles Beispiel für das Konzept einer bildungstheoretischen Anthropologie studieren. Mit anderen Worten: Wir verstehen ihn als einen Gedankenbeitrag zur Phänomenologie einer Lehre vom Menschen, die den Menschen nicht nur analysiert *wie* er ist, sondern antizipieren möchte, *was* aus ihm eigentlich werden kann und soll.

Zur phänomenologischen Vorgehensweise - Phänomenologie verstanden als die Lehre von den Erscheinungen - sind folgende Hinweise zu bemerken: Die phänomenologische Betrachtung eines historischen Textes macht drei Voraussetzungen:

- 1.) Der Text hat keine bloß historische, der Vergangenheit zugehörige Bedeutung, sondern er besitzt in seinem Problem eine bestimmte Daueraktualität.
- 2.) Diese Daueraktualität hat ihren Grund nicht in ewigen, aber in gewissen zeitresistenten Fragen. Eine dieser zeitresistenten und seit Menschengedenken immer wiederkehrenden Fragen lautet: Der Mensch, wer oder was ist das ei-

gentlich? Der Mensch, auf sich selbst gestellt, kann als Fragesteller keine "ewigen" Fragen formulieren und keine endgültigen Antworten finden, weil er selbst endlich ist. Die Antworten - auch die Antworten auf die Frage nach sich selbst - ändern sich je nach historischem Zusammenhang.

- 3) Die phänomenologische Betrachtungsweise eines Textes geht davon aus, daß die verhandelte Sache, auch wenn sie im Kolorit eines historischen Denkens auftritt, für den heutigen Betrachter wiedererkennbar ist. Wiedererkennbarkeit heißt, es gibt unterhalb des Flusses ihres Erscheinens so etwas wie eine Selbigkeit, eine Konstanz der Sachen. Diesen muß man nachgraben, sie zeigen sich nicht auf den ersten Blick. Mit anderen Worten: Im Vollzug des archäologischen Nachspürens bringt sich die Sache selbst zur Erscheinung.



Die Phänomenologie versucht, den Sachen "nachzugraben", d. h. sie zur Erscheinung zu bringen. Die "Sache selbst" erscheint zu verschiedenen Zeitpunkten. Das Wiedererkennen der "Sache selbst" auf der oberen Ebene erfolgt in der Differenz von Ähn-

lichkeit und Unterschiedenheit. Zur Verdeutlichung: Die zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten formulierten Bildungstheorien von T 1 = Comenius, T 2 = Humboldt und T 3 = Theodor Litt lassen alle drei die "Sache selbst", nämlich das Bildungsproblem, aufscheinen.

Diese drei Voraussetzungen der phänomenologischen Betrachtungsweise eines historischen Textes veranlaßten uns zunächst zu einigen kritischen Rückfragen. Handelt es sich hier um einen Apriorismus? Ist das eine Wesensontologie? Die "Sache selbst", so kamen wir überein, ist nicht mit „Wesen“ gleichzusetzen. Das bedeutet, daß die "Sache selbst" in geschichtlicher Bewegung ist. Sie ist keine Wesenheit unter oder über der Zeit, sondern veränderlich. Die „Sache selbst“ kann sich in der Zeit so verändern, daß ein Wiedererkennen nur noch sehr bedingt möglich ist. Auch ist sie einer räumlichen Dimensionierung unterworfen. Bewegt sie sich z. B. im Horizont einer anderen Kultur, so wird ebenfalls die Wiedererkennbarkeit erheblich erschwert. Wenn die "Sache selbst" in Bewegung ist, gibt es auch (in der Existentialontologie von Martin Heidegger) eine Tiefengeschichte der "Sache selbst". Wir können die "Sache selbst", das heißt hier: das Bildungsproblem, nur wiedererkennen, sofern ihr etwas Dauerndes anhaftet. Das Wechselnde kann nur vom Dauernden, das Dauernde nur vom Wechselnden her begriffen werden.

Eine weitere Frage, die uns beschäftigte, bezieht sich auf die hermeneutische Dimension des Problems. Wie ist man gegen eigene Projektionen gesichert, die man dann für die "Sache selbst" hält? Ist die "Sache selbst" nicht nur ein Vorurteil des Betrachters? Dem Problem des hermeneutischen Zirkels begegnet der Phänomenologe, indem er die eigene Meinung und den Text in ein Gespräch bringt. Er versucht "Umschau" zu halten, er ist "auf der Hut", die eigenen Vormeinungen zu dogmatisieren und auf den Text überzulegen. Anders gesagt: Er versucht, auf sich

hinzusehen, indem er von sich absieht. In der letzten Sitzung haben wir zum Beispiel das Problem der Bildung variiert und dabei zwei verschiedene Theorietypen aufgezeigt. Dabei leitete uns die Frage: Was zeigt sich? Kann ich das, was ich sehe, als das zeigen, als was es sich zeigt; als das, was es ist? Mit dem eidetischen Blick versucht der Phänomenologe, das Phänomen intuitiv zu erfassen. Er sieht hin, er variiert und konfrontiert die Phänomene gegeneinander und mit sich selbst. Er versucht sich sozusagen selbst in den Prozeß der Wahrheit hineinzubringen, in dem auch die "Sache selbst" sich befindet. Er versucht also, die Dinge vom „Schutt“ der Meinungen, der Geschichte, der Ideologien zu befreien, sich durchzugraben und die "Sache selbst" freizulegen. Das Bild des Grabens meint das Aufspüren des Phänomens in einer Tiefendimension, das Hineindreuen in das Problem im Wechselspiel zwischen Betrachter und Phänomen. Der Phänomenologe hofft, von der Oberflächenbewegung zur Tiefenbewegung hindurchzustoßen und hier das Phänomen zur Erscheinung zu bringen. Diese tiefere und elementarere Ebene ist ebenfalls in Bewegung. Sie läuft nicht in der dinglichen Zeit ab, bewegt aber zugleich die Oberfläche. Weil diese Tiefenstruktur, in der sich die „Sache selbst“ befindet, in Bewegung ist, kann man mit Heidegger von ihrem „Anwesen“ sprechen.

Dieses Vorgehen schließt auch die Möglichkeit des Scheiterns ein, d. h. die „Sache selbst“, das Phänomen, kann nicht zur Erscheinung gebracht werden. Es muß sich nichts zeigen. Der Phänomenologe kann allerdings - mit Heidegger gesprochen - auch auf das "Nichts" stoßen. Als Phänomenologe ist man auf die Hoffnung verpflichtet, etwas zur Erscheinung zu bringen, auch wenn die Möglichkeit besteht, daß man scheitert. Auch im Scheitern zeigt sich das, woran man scheitert. Eine Erfolgsgarantie kann die Phänomenologie nicht leisten. Die Wahl ihres Weges hängt von der Sache ab, entsteht im Prozeß der Ausein-

andersetzung mit ihr, im zirkelhaften Vorgehen des Nachgrabens. Das erste, was man sieht, ist nicht "die Sache selbst", sondern die eigene massive Voreingenommenheit, der "Schutt" der eigenen Vorurteile. Der Phänomenologe, auf intellektuelle Redlichkeit verpflichtet, muß, wie der Bergmann, die Intuition haben, wo das Neue, die Sache, das Problem liegt. Dabei verläßt er sich auf die eigene Erfahrung des Denkens und Sehens. Insofern eignet dem phänomenologischen Vorgehen eine eigentümliche apriorische Struktur. Diese strukturelle Vorgegebenheit ist aber keine Idee, sondern sie ist selbst in Bewegung.

Im folgenden kamen wir in einem vertiefenden Rückblick auf die Überlegungen der letzten Seminarsitzung zu sprechen. Wir wollen an Humboldts Text zur Erscheinung bringen:

- 1.) die allgemeine Struktur der "Sache" Bildungstheorie,
- 2.) die allgemeine Struktur einer Anthropologie, und
- 3.) die Struktur des sachlichen Zusammenhangs von Anthropologie und Bildungstheorie.

Wir gehen davon aus, daß

- 1.) diese "Sachen" eine Daueraktualität haben, daß
- 2.) wir sie wiedererkennen, und
- 3.) der Text es uns erlaubt, diesen Phänomenen auf den Grund zu gehen.

Die andere Frage, die uns in der letzten Sitzung leitete, lautete: Was ist eine Bildungstheorie? Um einen ersten Eindruck zu gewinnen, wandten wir das phänomenologische Prinzip der Variation an. Wir unterschieden zwei Theorietypen: einmal den wissenschaftlichen Theorietypus und zum anderen den Theorietypus der Bildungstheorie.

- 1.a) *Wissenschaftliche Theorien* sind *feststellend*, d. h. sie beziehen sich auf das, was ist, so wie es ist. Wissenschaftliche Forschung will nicht Stellung nehmen, sondern Daten, Tatsachen registrieren, zwischen diesen Gesetzmäßigkei-

ten aufdecken und diese zu Theoriegefügen zusammensetzen (z. B. zu Evolutionstheorien).

- 1.b.) Sie unterstellen dem Postulat *Objektivität*. Als objektiv gilt, was einer wiederholten Prüfung (zumindest vorläufig) standhält. Eine wissenschaftlich objektive Theorie dieses Typs ist der kritische Rationalismus, der mit dem Prinzip der Verifikation und Falsifikation objektives Wissen bereitzustellen versucht. Objektives Wissen ist von der Person des Forschers ablösbares Wissen, das methodologisch gewonnen wurde.
- 1.c.) Wissenschaftliche Theorien haben eine *prognostische Bedeutung*. Sie treffen Voraussagen im Modus von Wenn-dann-Aussagen. Sie können kausal (naturwissenschaftlich) oder motivational (biographisch) begründen. Aufgrund des prognostischen Charakters der wissenschaftlichen Theorien sind diese technisch verwertbar.

Von diesem wissenschaftlich positiven Theorietypus, der deskriptiv verfährt und objektives, intersubjektiv nachprüfbares Wissen generiert, unterscheiden wir den Typus der Bildungstheorie.

- 2.a.) *Bildungstheorien* beziehen sich nicht auf das, was ist, so wie es ist. Das heißt, sie beziehen sich nicht auf den Menschen so wie er ist, sondern - einfach gesagt - darauf, wie er sein soll (sollte). Sie bestimmen den Menschen im Hinblick auf Ziele. Insofern sind Bildungstheorien nicht nur feststellend, sondern *normativ*. Sie sind normative Entwürfe.
- 2.b) Bildungstheorien sind nicht objektiv im Sinne von methodisch gesicherter intersubjektiver Überprüfbarkeit, sie sind aber auch nicht subjektiv. Vielmehr stellen sie einen Geltungsanspruch, der letztlich nicht geprüft werden kann, sondern - so unsere Formulierung - *eingelöst werden soll*, man kann auch sagen: existentiell eingelöst werden.

den soll. Sie sind keine technischen, sondern praktische Theorien.

2.c.) Bildungstheorien haben keine prognostische Bedeutung im Sinne von Wenn-dann-Prognosen. Sie sagen nichts voraus, was unter bestimmten Bedingungen sein wird, sondern sie sagen voraus, was sein soll (sollte). Sie sind antizipatorisch, d. h. vorwegnehmend, und nicht voraussagend.

Nach dieser vertiefenden Wiederholung unserer Gedanken wandten wir uns der Frage nach den anthropologischen Implikationen einer Bildungstheorie zu, die wir am Ende der letzten Sitzung bereits aufwarfen. Welche Annahmen über die Grundverfassung des Menschen leiten uns bereits, wenn wir einen bildungstheoretischen Entwurf formulieren? Wir überlegten: Wenn eine Bildungstheorie einen antizipatorischen Charakter hat, dann geschieht das im Hinblick auf ein Ideal oder ein Ziel. Genauer: Es geschieht im Hinblick auf den Menschen, im Hinblick darauf, wie er sein soll (sollte). Dieser Gedanke impliziert die Möglichkeit, daß der Mensch auch anders ist (sein könnte), als er ist. Der Mensch ist nicht nur das, was er ist, sondern er ist auch das, was er *nicht* ist. Er ist offenbar so verfaßt, daß er das ist, was er (noch) nicht ist. Der Mensch muß Möglichkeiten haben, das gehört zu seiner elementaren Befindlichkeit. Mit anderen Worten: er ist sich nicht gegeben, sondern er ist sich selbst aufgegeben. Oder anders, mit Heidegger gesprochen: Er hat sich in seinem Sein noch nicht begriffen. Der Mensch ist das sich-auslegende Wesen. Er geht im Freisein mit sich auslegend um. Wir stoßen hier auf das anthropologische Grundphänomen der Freiheit. Freiheit, das betonten wir ausdrücklich, ist ein ambivalentes Phänomen. Freiheit bedeutet nicht nur ein Freisein-von, nicht ein Geschenk an ein von der Natur privilegiertes Geschöpf, das sich, sobald es sich als ein freies und befreites erkannt hat, in optimistischem Fortschrittsjubel selbst feiern kann. Freiheit ist auch zugleich die Freiheit zu etwas. Ihr eignet eine

tragische Dimension, denn sie ist die Bedingung der Möglichkeit, die Freiheit des Anderen zu beschränken, ja diese ganz zu vernichten, was heißen würde, ihn umzubringen.

Als weiteres anthropologisches Elementarphänomen, das in jeder Bildungstheorie vorausgesetzt wird, nannten wir die Sprache. Was ist Sprache? Worin liegt der Unterschied zwischen menschlicher Sprache und tierischem Signalsystem? Wir sagten, daß die Leistung der menschlichen Sprache die Fähigkeit der Symbolisierung der Welt, die Verdopplung der Welt und die Teilung der Welt als Mitteilung ist. Mit Gehlen läßt sich sagen, daß die Sprache ein Symbolisierungssystem zur Entlastung des Menschen von auf ihn einströmenden Reizmassen ist. Nach Humboldt hat die Sprache eine andere Qualität. Er deutet sie als eine eigene Weltansicht, die sich aus der Sprache schaffenden Natur des Menschen ergibt. Als weitere anthropologische Elementarphänomene, die als Voraussetzungen einer Bildungstheorie gelten, nannten wir die Phänomene der Vernunft, der Leiblichkeit und der Geschichtlichkeit, die Gegenstand unserer Überlegungen in den nächsten Seminarsitzungen sein werden.

8. 11. 1994

Dritte Seminarsitzung

In der letzten Seminarsitzung beendeten wir unseren eigenen, in das Thema einleitenden Denkversuch, den eigentümlichen Theoriecharakter einer Bildungstheorie im Vergleich zu einer wissenschaftlichen Theorie herauszuarbeiten. Es ging uns dabei um ein vereinfachtes und typisiertes Wissenschaftsverständnis. Wesentliches Strukturmerkmal einer wissenschaftlich objektiven

Theorie ist das Subjekt-Objekt-Schema, das ihren methodologisch disziplinierten Charakter bestimmt. In einem kurzen Zwischenspiel versuchten wir zu zeigen, wie sich eine phänomenologische Betrachtungsweise auf einen Text, auf ein Problem, auf eine Frage bezieht. Ziel unserer Vorgehensweise ist es, Humboldts "Plan einer vergleichenden Anthropologie" in bildungstheoretischer Absicht zu lesen. Er soll uns als Beispiel für das Konzept einer bildungstheoretischen Anthropologie gelten. Die phänomenologische Betrachtung nähert sich unter vier Voraussetzungen einem historischen Text:

- 1.) unter der Voraussetzung der *Daueraktualität*. Bestimmte Grundphänomene überdauern den historischen Wandel unabhängig davon, wie sie zu verschiedenen Zeiten ausgelegt werden. Es muß also so etwas wie eine Ähnlichkeit der "Sachen" geben, eine Konstanz der Phänomene;
- 2.) unter der Voraussetzung der *Zeitresistenz* von allgemeinen menschlichen Grundsachverhalten. Ein Phänomen und Problem wie das der Menschenbildung ist zwar nicht aus der Zeit, aber gleichwohl nicht so in der Zeit wie esz. B. Mode und Gebrauchsartikel sind. Zeitresistenz meint also eine eigentümliche historische Resistenz, eine unterschwellige Aktualität des Phänomens (der Bildung). Wir unterscheiden dabei eine Oberflächengeschichte von einer Tiefengeschichte, auf deren Ebene die "Sache selbst" sich findet. Tiefengeschichte ist nicht objektiv verfügbar; ihr eignet ein anderer Bewegungsduktus, der die Oberflächengeschichte disponiert. Insofern können wir Humboldts Bildungstheorie einerseits als eine bestimmte historische Erscheinung betrachten, die ihre historischen Bedingungen spiegelt. Andererseits zeigt sich hier das Urphänomen notwendiger menschlicher Selbst- und Weltorientierung, das nach dem Zusammenbruch ordologischer

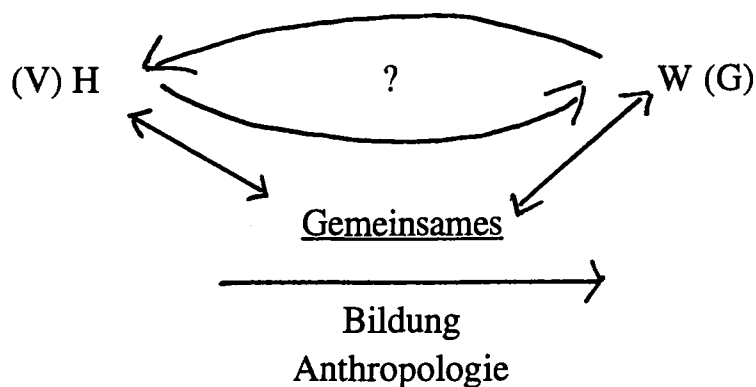
und kosmologischer Deutungen mit dem Beginn der Neuzeit krisenhaft auftritt.

- 3.) Als drittes Merkmal einer phänomenologischen Betrachtungsweise nannten wir die *Wiedererkennbarkeit* der Phänomene. Weil die „Sache selbst“ in der Zeit ist, muß der Phänomenologe damit rechnen, dasselbe Phänomen nicht in seiner identischen Gestalt wieder anzutreffen. Wiedererkennen setzt Geschichte, Wandel voraus. Wenn ich z. B. einen anderen Menschen auf einem Photo wiedererkenne, dann ist sein Abbild gleichwohl nicht völlig identisch mit seiner heutigen Gestalt. Er ist sozusagen auf dem Bild der gleiche, aber doch nicht mehr derselbe. Insofern ist das phänomenologische Betrachtungsprinzip der Wiedererkennbarkeit eine Konzession an die Geschichtlichkeit menschlicher Phänomene, die aber nicht so radikal gedacht wird, daß sich eine völlige Veränderung einstellen könnte.

Ist das aber nicht, so fragen wir, ein hermeneutisches Vorverständnis? Ist das Kriterium der Wiedererkennbarkeit eine an den Text herangetragene Vormeinung, die ihre zirkelhafte Struktur nicht durchschaut? Aus dem Horizont der Phänomenologie gesprochen läßt sich dazu sagen: Das Wiedererkennen ist konstituiert durch die Phänomene, über die der Betrachter nicht verfügt. Den Phänomenologen trennt vom Hermeneutiker das doppelte Geschichtsverständnis, die Vorstellung von einer Oberflächengeschichte, die von einer Tiefengeschichte disponiert wird. Ist das Ziel der hermeneutischen Betrachtungsweise die historische Rekonstruktion des Textes, so ist für den Phänomenologen die Selbsterkenntnis primär.

- 4.) Eine phänomenologische Betrachtungsweise - als ihre vierte Voraussetzung - rechnet mit dem Wechselspiel von *Gleichheit* und *Veränderung*, von *Dauer* und *Wandel*. Sie

setzt Ähnlichkeiten, nicht Identitäten der Phänomene im historischen Wandel voraus. Das heißt: Wir erkennen uns in Humboldt ungeachtet bzw. trotz der historischen Differenz. Mit anderen Worten: Zur phänomenologischen Betrachtungsweise gehört das Spiel von Übereinstimmung und Differenz als das doppelte Suchen nach einem gemeinsamen Untergrund, der sich zeigen möge.



?	= Wiedererkennen	V	= Vergangenheit
G	= Gegenwart	H	= Humboldt
W	= Wir		

Nach dem Zwischenspiel zur phänomenologischen Vorgehensweise, ihrer Legitimation und Problematik, kontrastierten wir in einem typologisierenden Vorgehen Wissenschaftstheorien und Bildungstheorien.

a) S \longrightarrow O

b) S \longleftrightarrow S

Zu a)

Eine wissenschaftliche Theorie ist deskriptiv feststellend, objektiv geltend und prognostisch.

Zu b)

Eine Bildungstheorie ist normativ entwerfend, gelten sollend und emanzipatorisch.

Im weiteren wandten wir uns wieder der Frage nach den anthropologischen Implikationen einer Bildungstheorie zu. Welche Annahmen über die Grundverfassung des Menschen leiten denjenigen, der bildungstheoretische Entwürfe formuliert? Auf Humboldt bezogen fragen wir: Was setzt Humboldt voraus, wenn er "den Gattungscharakter des Menschen" als "bekannt" voraussetzt (S. 29) und vom Nutzen einer vergleichenden Anthropologie sagt, daß sie die "Kenntniß der Charaktere" der Menschen erleichtert zu beurteilen, "ihre ferneren Entwicklungen zu berechnen, und die Möglichkeit zu überschlagen, wie sie mit anderen als ein Ganzes zusammenzuwirken fähig sind" (S. 34).

Wir nannten folgende allgemeine Voraussetzungen, die ein bildungstheoretischer Entwurf impliziert:

- 1.) Eine Bildungstheorie geht davon aus, daß der Mensch nicht einfach das ist, was er ist, sondern daß er sich zu dem, was er schließlich ist, machen muß.
- 2.) In der Perspektive einer Bildungstheorie ist der Mensch nicht determiniert, d. h. das menschliche Leben des Einzelnen wie der Gattung hat Handlungs- und Entscheidungsspielräume.

3.) Der Mensch verhält sich praktisch zu seiner Natur. Sein Verhalten wird nicht, wie beim Tier, von instinktiven Verhaltensprogrammen disponiert, sondern der Mensch existiert als Mängelwesen weltoffen. Sich praktisch verhalten heißt zunächst, sich lebensdienlich und lebenserhaltend verhalten. Der Mensch kann nicht nur handeln, er *muß* vielmehr notwendig und notwendigend handeln. Er muß in einem technischen Umgang mit der Natur sich seine zweite Natur erschaffen. Wir stehen hier wiederum vor dem Phänomen der Freiheit. Schon der Faustkeil ist in diesem Sinne als frühe kulturelle Objektivation des Menschen Ausdruck seiner produktiven Freiheit. Von der produktiven Freiheit, die sich im technischen Zugriff des Menschen auf die Welt zeigt, unterscheiden wir die normative Freiheit. Das heißt, der Mensch handelt nicht nur zweckhaft, sondern er hat Ziele.

Er verhält sich praktisch in einem sittlichen, moralischen oder im weitesten Sinne regelhaften Horizont frei zu sich selbst, er kann sich selbst eine Verfassung geben, ja er muß sich als welt- und selbststoffenes Wesen Regeln geben. Freiheit als menschliches Elementarphänomen ist, das machten wir uns im weiteren klar, vieldeutig und mehrdimensional. Wenn z. B. Johann Gottfried Herder (einer der Begründer der modernen Anthropologie) den Menschen als "den ersten Freigelassenen der Schöpfung" bezeichnet, so faßt er Freiheit als Freigelassensein zur Freiheit im Horizont des Schutzes der Vorsehung. Zweihundert Jahre später hat sich die Perspektive gewandelt. Jean Paul Sartre versteht das Problem der Freiheit der Wahl radikal diesseitig, wenn er sagt: "Der Mensch ist zur Freiheit verdammt". Kierkegaard sieht das Phänomen der Freiheit wieder anders als Sartre, und Augustinus findet ebenfalls ganz andere Antworten. Das Phänomen läßt sich

anscheinend nicht eindeutig festlegen und zeigt sich gleichsam mit offenen Rändern. Angesichts der Mehrdimensionalität des Phänomens und der Pluralität der Antworten darauf müssen wir, wenn wir nach den Implikationen einer Bildungstheorie suchen, immer fragen, welche Freiheit eigentlich vorausgesetzt wird und in welchem Horizont die Frage nach der menschlichen Freiheit beantwortet wird.

Als weitere Voraussetzung einer Bildungstheorie nannten wir die menschliche Vernunft. Was ist Vernunft? Zunächst führten wir den aufklärerischen Begriff von Vernunft an als Selbstbestimmung auf dem Grunde der Freiheit. Im weiteren Seminargespräch zeigte sich ein breites Spektrum von Vernunftbegriffen: die technische, die rationale, die praktische, die theoretische, die reine Vernunft. (Praktische Vernunft hier zu verstehen im kantischen Sinne, das heißt nicht als technische, lebensdienliche Vernunft, sondern als Selbstdurchleuchtung der Freiheit im Horizont der Moral.) Kann Vernunft, so fragen wir weiter, im Unterschied zu ihrem theoretisch-abstrakten Begriff auch im Zusammenhang mit der sinnlichen Wahrnehmung des Menschen gesehen werden? Kann es eine Vernunft der Sinnlichkeit geben, die das breite Spektrum der Vernunftbegriffe um einen weiteren erweitern würde? Es ist wieder Johann Gottfried Herder, der Vernunft bei der sinnlichen Wahrnehmung (AISTHESIS) eine wesentliche Rolle zuschreibt. Insofern kann man Vernunft verstehen als die Fähigkeit, etwas sinnvoll wahrnehmen oder sinnvoll handeln zu können.

Wir hielten abschließend fest, daß das Phänomen der Freiheit wie das Phänomen der Vernunft in vielfältigen Dimensionen erscheint, so daß sich die Grenzen zwischen Mensch und Tier, zwischen Vernunft und Unvernunft sowie zwischen Freiheit und Unfreiheit, verwischen.

15. 11. 1994

Vierte Sitzung

Thema der letzten Seminarsitzung waren die anthropologischen Voraussetzungen einer Bildungstheorie. Wir wollen nun nochmals drei vertiefend in den Blick nehmen:

- 1.) die Voraussetzung des Selbstverhältnisses,
- 2.) die Voraussetzung der Geschichtlichkeit und
- 3.) die Voraussetzung der Vernunft.

Zu 1)

Der Mensch verhält sich nicht wie andere Naturwesen nach mehr oder weniger definierten Programmen, sondern ihm eignet die Merkwürdigkeit, sich zu seinem Verhalten zu verhalten. Der Mensch ist nicht nur an sich, sondern er ist für sich. Das Sich-zu-sich-selbst-Verhalten äußert sich in einer Vielfalt von Produktionen, die eine Kultur als spezifisch menschlich formulierte Umwelt ausmachen. Kulturen sind also Objektivationen des menschlichen Selbstverhältnisses. Im Unterschied zum Objekt, das von sich her besteht, entstehen Objektivationen durch den Menschen (natürlich setzen Objektivationen eine sogenannte Objektwelt als Stoff und Material voraus). Das Problem der sich an der Natur objektivierenden Selbstverhaltung steigert sich in unserer hochtechnischen Zeit zum Trend zur Materialisierung und Verstofflichung der an sich seienden menschlichen Natur. In bildungstheoretischer Hinsicht bedeutet die Voraussetzung des Selbstverhältnisses, daß der Mensch sich auch in ihn selbst betreffenden Entwürfen und Idealen objektivieren kann. Bildungstheorien sind Selbstobjektivationen des Menschen im Medium der Zeit.

Zu 2)

Der Mensch kommt nicht nur in der Zeit vor, sondern er verhält sich zur Zeit (so wie er nicht nur Naturwesen ist, sondern sich auch zur Natur verhält). Der Mensch verhält sich zur Zeit im Wissen um seine Endlichkeit. Anzeige der Ausdrücklichkeit des In-der-Zeit-seins sind zwei Vermögen: Rückerinnerung und Antizipation. In Aktualisierung der Vermögen wird die Zeit als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dimensioniert. (Ist nach Kant die Zeit eine Anschauungsform, so gilt sie Heidegger nicht mehr als Apriori, als Schematisierung der Anschauung, sondern die Zeit hat schon über den Menschen mit dem Ereignis der Geburt verfügt, bevor er über Zeit verfügen kann. Das Dasein als Wissen um den Tod ist verzeitigt, das heißt, der Mensch kann nur über Zeit reden, indem die Zeit schon über ihn verfügt hat. Wir müssen deshalb ein ontisches von einem ontologischen Zeitverhältnis unterscheiden.)

Aufgrund der Zeitdimensionierungen als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind Geschichtschreibungen und Utopien erst möglich. Das menschliche In-der-Zeit-sein wurde und wird verschieden ausgelegt: So wird z. B. bei Platon die irdische, empirische Zeit durch überzeitliche Ideen performiert. Die IDEA TOU AGATHOU strahlt in die menschliche Zeit herein, ohne selbst geschichtlich zu sein. Im christlichen Zeitverständnis erscheint das menschliche Leben im Diesseits immer im Angesicht des Jenseits, Vergänglichkeit immer im Aufblick zur Ewigkeit. Im radikal diesseitigen Denken Jean Amerys, der jede überzeitliche Dimension verabschiedet, wird die menschliche Zeit als radikale Endlichkeit begriffen, aus der es kein Entrinnen gibt.

In Bezug auf unsere Frage gilt: Alle Bildungstheorien operieren mit Zeitdimensionierungen und Zeitauslegungen, vor allem dann, wenn sie sich als Reformansätze verstehen. Sie setzen den Menschen als ein über Zeit verfügendes und über Zeit verfügendes

- 23 -
Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.
© Egon Schütz

Wesen voraus. Mit anderen Worten: Bildung ist in Theorie und Praxis immer irgendein Umgang mit Geschichtlichkeit. Wenn z. B. Wilhelm von Humboldt in dem Bruchstück "Theorie der Bildung des Menschen" das Ziel der menschlichen Erkenntnis, ja der "Thätigkeit" des Menschen im allgemeinen so bestimmt, daß sie seinem (des Menschen) Wesen "Werth und Dauer verschaffen" sollen, so trägt er der anthropologischen Grundtatsache Rechnung, daß dem Wesen Mensch seine Geschichtlichkeit als Endlichkeit der Existenz bewußt ist, das heißt, daß er mit der Zeit umgehen kann und umgehen muß.

Zu 3)

Wir nannten die Vernunft als dritte Voraussetzung einer Bildungstheorie. Vernunft als menschliches Elementarphänomen kann verstanden werden als a) *Sinnfähigkeit* und als b) *Urteilsfähigkeit* des Menschen.

Zu a)

Vernunft als Sinnfähigkeit ist das Sich-Verstehen auf Sinnzusammenhänge (z. B. auf die Frage Wozu? Warum?), ist die Fähigkeit, von den partikularen Ereignissen abzusehen und in Ganzheiten zu denken. In dieser Hinsicht wird nach dem Sinn gefragt, nach dem (mit Goethe gesprochen), was „die Welt im Innersten zusammenhält“. Das kann der LOGOS sein, die Natur, die Tradition, die Sitte oder die Kontingenz. Wir können diesen Typus der Vernunft als vernehmende Vernunft bezeichnen, die als verstehende und sinnproduzierende Fähigkeit im Modus des Gestimmtseins im Angesicht des Ganzen steht.

Zu b)

Die urteilende Vernunft, im Unterschied zur vernehmenden Vernunft, schaut nicht zusammen, sondern sie unterscheidet. Sie unterscheidet - und zwar seit der Aufklärung - mit bestimmten Urteilsformen und Urteilsmaßstäben, die sie in sich selbst aufsucht: die theoretische, praktische und ästhetische Vernunft. Im Unterschied zur vernehmenden, sich auf das Ganze einstimmen-

den Vernunft, ist das Wesen der urteilenden Vernunft Kritik und Selbstkritik.

Bildungstheorien setzen auf jeden Fall Vernunft voraus. Aber es macht einen Unterschied in ihrem Stil, ob sie vornehmlich auf die Entwicklung vernehmender Vernunft (z. B. die des platonischen Philosophenherrschers) oder mehr auf die urteilende oder gar instrumentelle Vernunft abheben. Im deutschen Humanismus wird die kritisch urteilende Vernunft als Elementarphänomen vorausgesetzt, weil am Anfang dieser Bildungstheorien immer die Zeitkritik steht (nicht nur bei Humboldt, sondern auch in Schillers berühmtem sechsten Brief der Briefe "Über die ästhetische Erziehung des Menschen" oder in der "Deutschen Schelte" in Hölderlins „Hyperion“).

Im (vernünftigen) Gespräch über die Vernunft fanden wir heraus, daß man nicht von *der* Vernunft sprechen kann. Die Vernunft hat sich immer selbst zum Problem, insofern es sich immer um eine Selbstausslegung der Vernunft (in einem kosmischen, göttlichen oder menschlichen Horizont) handelt. (Kant unterstellte allerdings, daß es der menschlichen Vernunft möglich ist, sich selbst zu durchschauen, d. h. sich selbst ansichtig und durchsichtig zu machen.)

Die Freiheit als anthropologische Implikation einer Bildungstheorie ist ähnlich mehrdimensional und ambivalent wie das Phänomen der Vernunft. Das Spektrum der Perspektiven reicht vom Glück des ersten Freigelassenen der Schöpfung (bei Herder) bis zum Verdammtsein zur Freiheit (bei Sartre). Zur Freiheit gehört immer die eigene Unsicherheit, ja sogar die Möglichkeit, den Anderen seiner Freiheit (endgültig) zu berauben. Freiheit als Freisein zu etwas ist in dieser Hinsicht genauso ambivalent wie eine Vernunft, die als zweckrationale oder instrumentelle den Menschen oder die Natur als Verfügungsobjekt betrachtet. Für die Bestimmung von Freiheit unterhalb der Un-

terscheidung von produktiver und normativer Freiheit kann der Satz gelten: Freiheit ist die Selbsttherausforderung des Menschen im Angesicht von.

Das Phänomen der Leiblichkeit nannten wir als weitere Voraussetzung einer Bildungstheorie. Der Mensch ist keineswegs nur reiner Geist. Er ist vor allem existierender Leib, der "leibt und lebt". Das heißt, seine Lebensabläufe sind immer leiblich vermittelt und disponiert. Bildung kann überhaupt nur in Erscheinung treten, insofern der Mensch leibhaft in die Welt versetzt ist. Insofern ist die Leibesbildung (Gymnastik), die Wilhelm von Humboldt im "Litauischen Schulplan" als wichtiges Element der Schulbildung neben dem ästhetischen, dem mathematischen, philosophischen und historischen Unterricht nennt, keineswegs nur eine Addition zur geistigen Bildung, sondern die Bildung des natürlichen Weltorgans, durch das sich der Mensch in der Welt hält. Eine leiblose Vernunft wäre ebenso hilflos wie ein vernunftloser Leib. Insofern kann man sagen, daß alle Bildung mit der Leibesübung, mit der Übung des primären Weltwerkzeugs und Weltorgans beginnt. Der Leib ist, anders gesagt, die folgenreiche Voraussetzung jeder Bildungstheorie, weil der Anfang und das Ende des Menschen, Geburt und Tod Leibphänomene sind. Weil der Mensch leibhaft ist, demonstriert sich an seinem Leib dieses Anfangen und Ende. Er erfährt sozusagen am eigenen Leib die Zeit. Aus der Tatsache seiner Zeitlichkeit, seiner Endlichkeit folgt, daß der Mensch sich sorgen muß. Würde der Mensch anfangs- und endlos existieren, so bedürfte er keiner Tradierungspraxis, keiner Kultur. Der Leib als inkarnierte Zeit, als je-eigen begrenzte Zeit läßt Bildung als Bildung der Nachwachsenden erst notwendig erscheinen. Das alle Pädagogik konstituierende Generationsverhältnis gründet im Zeugungs- und Zeitverhältnis der Leiblichkeit, d. h. in jeder menschlichen Zeugung wird die Zeitlichkeit als Leiblichkeit of-

fenbar. Insofern kann man sagen, daß das alle Bildungstheorien konstituierende Grundphänomen die Leiblichkeit ist. Das Phänomen der Leiblichkeit ist die Voraussetzung par excellence einer Bildungstheorie neben den Phänomenen der Freiheit, der Vernunft und der Geschichtlichkeit.

Wir können nun zusammenfassend fünf anthropologische Voraussetzungen einer Bildungstheorie nennen:

- 1.) Das menschliche Selbstverhältnis als das Vermögen, sich zu sich selbst zu verhalten.
- 2.) Das Phänomen der Geschichtlichkeit als das Wissen des Menschen, in der Zeit zu sein.
- 3.) Das Phänomen der Freiheit als Selbsttherausforderung des Menschen im Angesicht von.
- 4.) Das Phänomen der Vernunft als die Fähigkeit, etwas sinnvoll wahrnehmen oder sinnvoll handeln zu können, und
- 5.) das Phänomen der Leiblichkeit als Grundvoraussetzung jeder Bildungstheorie, das das Welt- und Zeitverhältnis des Menschen konstituiert.

22. 11. 1994

Fünfte Sitzung

Wir haben uns in den bisherigen Sitzungen vorbereitend auf unsere Lektüre von Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ Gedanken gemacht: erstens zum Unterschied zwischen einer wissenschaftlichen Theorie und einer Bildungstheorie sowie zweitens zu den anthropologischen Implikationen, die jede Bildungstheorie voraussetzt. Unsere Absicht lautet, Humboldts Plan in bildungstheoretischer Hinsicht zu lesen. Dazu

müssen wir uns zunächst das Ziel einer Bildungstheorie nach Humboldt deutlich machen. Was sind die Grundzüge der Bildungstheorie nach Humboldt? Welche Aufgabe hat sie? Was ist ihre tragende Struktur? Wie bestimmt Humboldt anthropologisch den Menschen? Um den „Plan“ richtig einschätzen zu können, wandten wir uns zunächst an das Bruchstück von 1797 mit dem Titel „Theorie der Bildung des Menschen“.

„Es wäre ein großes und trefliches Werk zu liefern, wenn jemand die eigenthümlichen Fähigkeiten zu schildern unternähme, welche die verschiedenen Fächer der menschlichen Erkenntniß zu ihrer glücklichen Erweiterung voraussetzen; den ächten Geist, in dem sie einzeln bearbeitet, und die Verbindung, in die sie alle mit einander gesetzt werden müssen, um die Ausbildung der Menschheit, als ein Ganzes, zu vollenden.“ (S. 24) Schon in diesem ersten Satz des Fragments faßt Humboldt - modern formuliert - ein Projekt ins Auge, nämlich ein „großes und trefliches Werk zu liefern“. Auch das Ziel, das jenes Werk zu verfolgen hat, wird genannt: „die Ausbildung der Menschheit, als ein Ganzes, zu vollenden“. Diese Vollendung zur Ganzheit der Menschheit ist, so erläuterten wir, als Steigerung, aber nicht unbedingt im Sinne Rousseaus, als Perfektibilität zu verstehen. Was heißt hier „Menschheit“? Wir erwogen zwei Möglichkeiten: entweder ist die menschliche Gattung gemeint oder das Menschsein überhaupt. Dann ginge es um das Wesen des Menschen. Aber - so wurde uns bald klar - hier ist noch weit mehr gemeint: Menschheit ist zugleich die regulative Idee eines Ideals von Menschheit. Es ist also eine normative Wesensbestimmung im Horizont einer bestimmten Idee mit antizipatorischem Charakter.

In den folgenden Sätzen (S. 24) kommt Humboldt auf den Anlaß zu sprechen, der ihn zur Abfassung seiner „Theorie“ drängte. Humboldt wendet sich hier kritisch gegen seine Zeit, genauer: gegen den Wissenschaftsbetrieb seiner Zeit, gegen das parzel-

lierte und expertisierte Wissen der Mathematiker, Naturforscher, Künstler und Philosophen, die ihr „Geschäft“ „ohne seine eigentliche Natur zu kennen und es in seiner Vollständigkeit zu übersehen“, betreiben. Die Wissenschaften und Künste sollen zum „höheren Standpunkt“ und zu einer „allgemeineren Übersicht“ gebracht werden, sie sollen - anders ausgedrückt - zur Bildung 'entfacht' werden und aus ihrer Abgeschlossenheit gegeneinander heraustreten. Aber nicht nur der Wissenschaftsbetrieb wird kritisiert, auch die rein zweckorientierte Nutzung des wissenschaftlichen Wissens wird angegriffen, d. h. derjenige, der „nur aus allen für seine Ausbildung Vortheil ziehen will“. Damit meint Humboldt das zweckgebundene Anfragen an die Wissenschaften, das unter rein pragmatischen Gesichtspunkten geschieht.

Humboldt schließt diesen ersten Absatz des Bruchstücks mit der kritischen Feststellung, daß in seiner Zeit „das Wissen unnütz und die Bearbeitung des Geistes unfruchtbar bleibt, daß zwar Vieles um uns her zu Stande gebracht, aber nur wenig in uns verbessert wird, und daß man über der höheren und für Wenige tauglichen wissenschaftlichen Ausbildung des Kopfes die allgemeiner und unmittelbarer nützliche der Gesinnungen vernachlässigt.“ Wir fragen sogleich: Was ist hier mit Gesinnung gemeint? Gesinnung ist nicht nur Sinn haben für etwas, wie zunächst angeführt wurde, sondern das Wort bezieht sich auf ein Ensemble, auf den Denkstil und die Denkungsart sowie auf den Handlungsstil des Individuums. Gesinnung ist also nicht bloßes Meinen oder nur reines Denken, sondern bezieht sich immer auch auf die Tat. Gesinnung ist sozusagen die Synthesis der Gedanken des Individuums, seine Denkungsart, die sich bei jedem durchhält. Sie ist - anders ausgedrückt - das Integral des Wissens im Kontext von Handeln und Aufgabe. Gesinnung zeigt sich in der Tat. Diese ist verbunden mit der Urteilskraft des je Einzelnen. Der Ort der Gesinnung ist - mit Pestalozzi gesprochen -

das Herz. Wir können jetzt sagen, daß es um Moralität geht, um die moralische Person, die Gesinnung haben soll. Zur akzeptablen moralischen Gesinnung bedarf es nach Humboldt aber nicht unbedingt wissenschaftlicher Ausbildung. Aber wessen bedarf es dann? Humboldt antwortet darauf im folgenden, bedeutenden Satz:

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich.“ (S. 24) Das Wort „nemlich“ im ersten Satz zeigt an, daß Humboldt zunächst begründen will, und zwar seine These, die lautet: „Im Mittelpunkt aller besonderen Thätigkeiten ... steht der Mensch, der ... seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will.“ Das heißt: Er hat „Werth und Dauer“ nicht a priori, er will sie sich verschaffen. Man kann auch zuspitzend formulieren: Er muß sie sich verschaffen. Der geschichtlich existierende Mensch ist das Dauerprojekt seiner selbst, indem er seine Kräfte nicht nur (zweckhaft) ausbildet, sondern sie ohne „Absicht“ bildet. - Damit bezieht sich Humboldt auf die im ersten Abschnitt geäußerte Kritik an dem zersplitterten und verzweckten Wissen seiner Zeit.

Humboldt bestimmt darüber hinaus den Menschen durch seinen Kraftcharakter. Kraft kann DYNAMIS und ENERGEIA , *potentia* und *actus* sein, d. h. sie ist Möglichkeit und Wirklichkeit zugleich. Was Humboldt unter Kraft begreift, ist die Fähigkeit, etwas von der Möglichkeit in die Wirklichkeit zu überführen. Es handelt sich also um einen metaphysischen Kraftbegriff des Menschen, um seine dynamisierte Substantialität. Der Mensch ist

das Wesen, das nicht nur etwas verwirklichen kann, sondern auch muß.

Bezogen auf den ersten zitierten Abschnitt heißt das: Die Ausbildung der Kräfte liegt unterhalb all dessen, was die einzelnen Fächer der Wissenschaften und Künste betreiben. Das Wesen des Menschen - so brachten wir Humboldts anthropologisches Credo auf den Punkt - ist Kraft in der Zeit. Die Kräfte sollen sich nach ihren Möglichkeiten entwickeln, noch bevor sie in disziplinierende Kanäle gelenkt werden. Humboldt nimmt hier eine bestimmte Denkweise auf, die ihre Wurzeln bei Aristoteles hat und vor allem über die Leibnizsche Monadologie auf ihn gekommen ist. Selbst Gott ist Kraft, so erläuterten wir uns das Problem, aber er muß nicht „seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen“.

Die zitierte Passage gipfelt in der Feststellung, daß der Mensch „einer Welt außer sich“ bedarf. Was heißt hier „Welt“? Warum braucht der Mensch die „Welt außer sich“? Humboldt formuliert hier offensichtlich neben dem soeben entwickelten Kraftbegriff nun den entscheidenden Weltbegriff. Welt ist nach Humboldt zunächst immer „Nicht-Ich“, „Nicht-Mensch“. Welt ist also primär das Korrelat von Kraft. Sie braucht einen „Gegenstand, an dem sie sich üben kann“. Wie können wir Welt als Korrelat von Kraft denken? Warum ist das für das Verständnis von Humboldts Bildungstheorie so wichtig? Wenn der Grundcharakter des Menschen Kraft ist, wie wir sagten, dann wird die Kraft im Menschen aus sich selbst heraus wirksam. Kraft ist sozusagen die energetische Potenz, aber sie kann nicht Welt produzieren. Das Ich konstituiert nicht die Welt. Das korrelative Verhältnis von Mensch und Welt legt Humboldt einige Sätze weiter unten als Wechselwirkung aus. Dabei erhalten beide Seiten ihre eigene Dignität. Zugleich verbindet Humboldt mit den Gedanken der Wechselwirkung zwischen Ich und Welt als anthropologische und bildungstheoretische Grundstruktur eine

Hoffnung auf Steigerung des Individuums: „Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntniß und seiner Wirksamkeit zu erweitern, und ohne daß er sich selbst deutlich dessen bewußt ist, liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von jeher erwirbt, oder vermöge dieser außer sich hervorbringt, sondern nur an seiner innren Verbesserung und Veredelung, oder wenigstens an der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzehrt.“ (S. 25)

Es zeigt sich für Humboldt aber nicht nur die Möglichkeit der Steigerung zur „inneren Verbesserung und Veredelung“, sondern auch eine Gefahr: die Entfremdung, d. h. das einseitige Verströmen der Kraft in die Welt ohne Rückbezug, ohne Wechselwirkung. Der Mensch kann sich, so fügten wir an, auch selbst im schöpferischen Weltverlust entfremden, indem er in seine eigene Leere hineinfällt.

Wir brachen an dieser Stelle unsere Analyse des Fragments zur Bildungstheorie ab und behielten die genaue Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Mensch-Welt-Wechselwirkung der nächsten Sitzung vor.

6. 12. 1994

Sechste Sitzung

Wir haben uns in unserem Vorhaben, Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ in bildungstheoretischer Absicht zu lesen, in zwei Schritten vorbereitet. Der erste Schritt bestand in einer Vorklärung dessen, was unter einer Bildungstheorie zu verstehen ist im Unterschied zu einer wissenschaftli-

chen Theorie, die mit dem Subjekt-Objekt-Schema arbeitet, die Tatsachen erhebt, diese klären, die informieren und Gesetzeshypothesen aufstellen will. Wir fanden drei Gegensatzpaare.

Bildungstheorie

normativ entwerfend

allgemein gelten sollend

antizipatorisch (auf eine

veränderte Zukunft bezogen)

wissenschaftliche Theorie

deskriptiv feststellend

objektiv geltend

prognostisch

Zum ersten Schritt unserer Vorklärung gehörte ferner die Analytik der anthropologischen Implikationen von Bildungstheorien des neuzeitlichen Typs. Hier nannten wir die Voraussetzung

- 1) des Selbstverhältnisses,
- 2) der Geschichtlichkeit,
- 3) der Vernunft,
- 4) der Leiblichkeit und
- 5) der Freiheit als Selbstbestimmtheit.

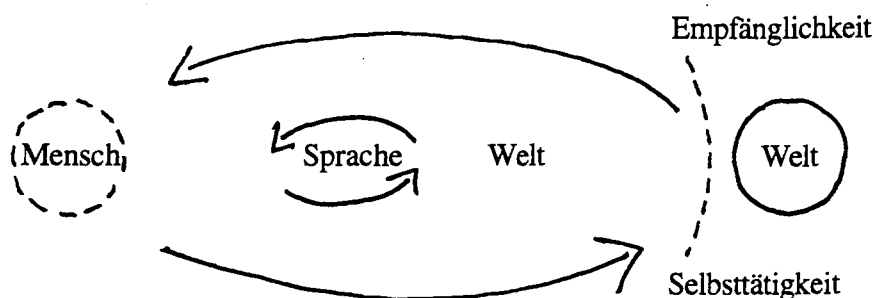
Der zweite vorbereitende Schritt bestand im Einstieg in Humboldts Fragment zur Bildungstheorie. Zuvor machten wir uns klar, daß Humboldts "Plan einer vergleichenden Anthropologie" nur dann richtig eingeschätzt und interpretiert werden kann, wenn man die Grundzüge seiner Bildungstheorie kennt, auf die sich die Menschenkenntnis, die eine vergleichende Anthropologie bieten soll, bezieht. Mit anderen Worten: Der "Plan" soll in seinen Ausführungen die praktischen Kenntnisse bereitstellen, die diejenigen brauchen, die die Bildungstheorie umsetzen sollen. Das heißt, der Plan verhält sich subsidiär zur Bildungstheorie.

Unsere erste Umschau im Fragment auf einer mittleren Textdistanz ergab folgendes:

- 1.) Das Fragment versteht sich als Projekt ähnlich wie der "Plan" sich als eine Projektskizze begreift.
- 2.) Die Probleme, die Anlaß zu diesem bildungstheoretischen Projekt gaben und die als Kritikpunkte von Humboldt genannt werden, sind:
 - a) Wurzellosigkeit und Zersplitterung des mathematischen, empirischen und philosophischen Wissens sowie der Künste (unter Künste versteht Humboldt im Wortgebrauch seiner Zeit alle poetischen, d. h. alle handwerklich schaffenden, produktiven, also nicht nur die ästhetischen Künste).
 - b) die um sich greifende Pragmatisierung des Wissens, die Wissen nur auf seinen Effekt hin abschätzt und nur einem äußerlichen Zweck dient,
 - c) die Folgenlosigkeit der Künste und des Wissens im Hinblick auf Gesinnung. Gesinnung heißt in Humboldts Denken der durchgängige Stil urteilskräftigen Handelns.
- 3.) Gegen diese Zeiterscheinungen stellt Humboldt im Sinne einer anmahrenden These folgendes fest: "Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will." (S. 24)
- 4.) Die Verständigung über diesen anthropologisch-bildungstheoretischen Grund-Satz Wilhelm von Humboldts zeigte: Für Humboldt ist der Mensch Kraft in der Zeit. Der Kraftbegriff ist eine Wesensbestimmung des Menschen im Sinne der energetischen Kraft. Eine energie-

tische Kraft ist eine solche, die sich Ziele zu setzen und diese im Handeln zu verfolgen vermag (ENERGEIA). Diese Kraft hat in ihrem Innersten die Tendenz, sich selbst zu bestätigen und hat nur sekundär die Tendenz, etwas außer sich zu bewirken. Selbstbestätigung oder Selbstbeständigung der Kraft in der Zeit hat in jedem Individuum dasselbe Ziel, nämlich dem "Wesen Werth und Dauer zu verschaffen". Dabei ist implizit klar, daß das Wesen (des Menschen) von sich her nicht schon Wert und Dauer hat.

- 5.) Damit Selbstbegründung und Überdauern gelingen, bedarf die substantielle Kraft (in Sinnlichkeit, Verstand, Vernunft und Einbildungskraft) "einer Welt außer sich". (S. 24) Hierzu machten wir uns klar: Welt ist für Humboldt Korrelat von Kraft und, sofern Kraft immer individualisiert erscheint, auch Korrelat der Individualität. Welt ist also nicht Welt an sich, sondern immer nur Welt für uns. Und diese wiederum nur als gemeinsame sprachlich vermittelte Welt.
- 6.) Das Verhältnis von je-individualisierter Kraft und Welt ist ein Verhältnis der Wechselwirkung, die aus zwei Grundtermini sich verständlich machen läßt, nämlich Wechselwirkung als Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit.



Läßt sich dieses Thema nicht auch pragmatisch interpretieren und die humboldtschen Begriffe Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit durch Akkommodation und Assimilation ersetzen, die von Piaget geprägt wurden? Inwiefern unterscheidet sich die Struktur des Mensch-Welt-Verhältnisses bei Piaget und Humboldt? Der Unterschied liegt in den metaphysischen Voraussetzungen der Bildungstheorie Humboldts, d. h. vor allem in der spezifischen Rezeption der Leibnizschen Monadologie. Die Grundstruktur der pragmatischen Interpretation des Wechselverhältnisses von Mensch und Welt ist die einer Steuerung im Modus der Zweckrationalität. Für Humboldt hingegen liegt das Ziel dieses Wechselverhältnisses in der Selbstveredlung des Individuums als eigentümliche Ausbildung des Ideals der Menschheit. Darüber hinaus ist der Weltzugang des Menschen nach Humboldt immer sprachlich vermittelt. In jeder Sprache liegt eine "eigenthümliche Weltansicht", wie Humboldt in dem Kapitel "Natur und Beschaffenheit der Sprache überhaupt" seines Werks mit dem Titel "Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts" schreibt. (S. 95) Insofern kann es für Humboldt eine "Welt an sich" nicht geben, weil Welt nur durch Sprache konstituiert wird.

Um uns das Problem der sprachlich und begrifflich vermittelten Welt deutlich werden zu lassen, fragen wir, ob man dieses auch anders denken kann. Gibt es noch andere Formen der Weltvermittlung? Für Marx zum Beispiel ist der Mensch-Welt-Bezug vor allem durch das Phänomen der Arbeit bestimmt. Nach der Daseinsanalytik Eugen Finks ist die Sprache nur eine der Vermittlungsmöglichkeiten von Welt. Welt ist nach Eugen Fink weder primär noch allein über Sprache vermittelt. Viel grundsätzlicher sind die Phänomene Arbeit, Spiel, Liebe und Tod. In einer elementaren Dimension erfährt und erhandelt der Mensch die Welt im Phänomen der Liebe, d. h. im verstummenden Hin-

geben im Glück, im Phänomen des Todes, d. h. im Wissen um die Zeitigkeit des menschlichen Daseins, im Phänomen des Spieles, indem sich z. B. das Kind sprachlos seine Welt erspielt, im Phänomen der Herrschaft, das die Welt und den Menschen unter dem Gesichtspunkt der Macht und Verfügbarkeit sieht, und schließlich im Phänomen der Arbeit, in dessen Horizont das ertümliche Verhältnis des Menschen zur Welt als tätige Auseinandersetzung, als Beschaffung von Lebensmitteln, erscheint.

Für uns zeigt sich an dieser Stelle: Jede Aussage über den Menschen (das heißt hier Humboldts Diktum von der sprachlich vermittelten Welt, von der Welt für uns durch Sprache) führt zu weiteren Problemen, zu mehr Fragen und zu einem tieferen Verständnis des Phänomens (hier: des Mensch-Welt-Bezuges). Um einen besseren Stand in Humboldts Denken zu gewinnen, wollten wir Humboldts Begriff der Wechselwirkung genauer verstehen. Im Fragment "Theorie der Bildung des Menschen" heißt es dazu:

"Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich. (...)

Rein und in seiner Endabsicht betrachtet, ist sein (des Menschen) Denken immer nur ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden, seine ganze äußere Geschäftigkeit überhaupt aber nur ein Streben, nicht in sich müßig zu bleiben. Bloß weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des 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.

Auf der dritten Argumentationsstufe bezieht Humboldt die Struktur der Wechselwirkung nicht mehr auf eine "bloße Kraft" und ihren äußeren Gegenstand, auf den Mensch und der notwendigen "Welt außer sich" (1), auch nicht mehr auf das geistige Innere, d. h. auf Selbstverständigung und Willensfreiheit (2), sondern er überhöht gleichsam das Mensch-Welt-Verhältnis auf einer idealischen Ebene, indem er den "Begriff der Menschheit" ins Spiel bringt.

I.

bloße Kraft	<->	Gegenstand	(Übung)
bloße Form	<->	Stoff	(Ausprägung)
Mensch	<->	Welt ^{über sich} an sich	(Übung, Ausprägung, Fortdauer)

II.

Denken	<->	Handeln	-> Selbstverständigung (vor sich selbst verständlich werden)
Handeln	<->	Welt	-> Willensfreiheit

III.

Mensch	Welt
--------	------

- a) allgemein
- b) Regel ^{verne}
- c) frei
- > Wechselwirkung
- > Begriff "Geist der Menschheit"

Wir sehen in diesen drei Stufen die Grundelemente der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts versammelt, deren zentrale Kategorie die der *Wechselwirkung* ist. Das Phänomen der Wechselwirkung erscheint auf allen drei Stufen, die hintereinander gelesen die Struktur eines Bildungsgangs ergeben. Wenden sich die Kräfte auf der ersten Ebene nach außen, zur "Welt außer sich", so richten sie sich auf der zweiten nach innen und werden auf der dritten überhöht in einem antizipierten idealischen Zustand. Die Dynamik, die sich in dieser Struktur entfaltet, richtet sich also von außen nach innen und von innen zur Idee. Auf das Mensch-Welt-Verhältnis bezogen heißt das: Es zeigt sich eine Steigerung von einem natürlichen (1) zu einem geistig-innerlichen (2) bis schließlich zu einem idealischen Mensch-Welt-Verhältnis, das seinerseits den natürlichen Boden zu seiner Verwirklichung braucht.

12. 12. 1994

Siebte Sitzung

Für Wilhelm von Humboldt ist das Ziel der Bildung, "dem Begriff der Menschheit in unserer Person (...) durch die Spuren des lebendigen Wirkens (...) einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen (...)". In Vorbereitung auf das Studium des "Plans einer vergleichenden Anthropologie" haben wir versucht, einen Überblick über die Grundkategorien der Bildung zu bekommen, die Humboldt im Fragment "Theorie der Bildung des Menschen" versammelt:

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

- 40 -

© Egon Schütz

- 1.) Individualität.
- 2.) Begriff der Kraft als ENERGEIA, d. h. als Wirkkraft im Unterschied zu teleologisch bestimmter Kraft. Die Wirkkraft ist eine Kraft, die sich ihre eigene Bestimmung zu geben vermag, während der teleologischen Kraft ein Ziel von außen vorgegeben wird. Die Zielvorstellung der Wirkkraft wird also von ihr selbst mitbestimmt. (In der Geschichte der Interpretation von Humboldts Denken wird diesem ein teleologischer Kraftbegriff zugesprochen, was sich, wenn Kraft als ENERGEIA gefaßt wird, nicht halten läßt.) Humboldt unterscheidet die Kraft als *ens metaphysicum* von den Kräften als deren empirischer Erscheinung.
- 3.) Begriff der Welt, der in konstitutiver und korrelativer Beziehung zur Kraft steht. Es gibt für Humboldt, so sagen wir, keine "Welt an sich", so daß sich der Mensch der Welt bemächtigen muß, um sie in den Griff zu bekommen.

Wenn der Mensch *wesentlich Kraft ist* und faktisch ein Ensemble von Kräften (von der Sinnlichkeit bis zum Verstand), deren Hauptinteresse es ist, sich gegen die Zeit zu bekräftigen und dadurch zu überdauern, dann stellt sich die Frage: wie können sich diese Kräfte bilden? Die Antwort darauf ist: durch Wechselwirkung von Mensch (qua Individualität) und Welt in *exemplarischer* Absicht. Der einzelne Mensch soll als Beispiel des "Begriffs der Menschheit" dienen, er soll - mit Humboldts eigenen Worten -, "wenn man ihn von ihm (dem Begriff der Menschheit), als dem einzigen Beispiel, abziehen müßte, „diesem“ einen großen und würdigen Gehalt" verleihen. (S. 25 u.) Warum kann aber, so fragen wir, der Mensch nicht mehr als ein Beispiel sein? Könnte man nicht "Beispiel" durch "Fall" ersetzen? Wir überlegten dazu folgendes: Der Mensch ist nach

Humboldt eine "in der Erscheinung wurzelnde Idee", d. h. ohne den Menschen als konkrete Existenz gibt es gar nicht die Idee der Menschheit. Indem jeder Mensch sich gleich authentisch zur Idee verhält, kann er nur Beispiel dieser Idee sein, aber nicht Fall einer Regel. Nach Humboldt ist der Mensch wesentlich Monade. Die Monaden stehen untereinander in einem analogischen und nicht in einem gesetzlichen oder regelmäßigen Verhältnis. Der Mensch als Beispiel, als exemplarische Ausprägung der Wechselwirkung zwischen Ich und Welt - von dieser Einsicht aus griffen wir nun auf den zuvor erörterten Kraftbegriff zurück und versuchten, diesen aus dem neuen Horizont heraus zu beleuchten. Jeder Mensch, so kamen wir überein, ist Ausprägung seiner individuellen, in Wechselwirkung zwischen Ich und Welt sich ausbildenden Kraft, die sich nicht nach einem allgemeinen Telos richtet.

Im folgenden führen wir nun mit dem Rückblick auf die Gedanken der letzten Sitzung fort. Wir hatten versucht, Humboldts Begriff der Wechselwirkung als zentrale Kategorie der Bildung in einer genauen Textanalyse deutlich zu machen. Wir analysierten mit Hilfe eines Tafelanschiebs die Argumentationslinien des zitierten Abschnittes aus dem Fragment "Theorie der Bildung des Menschen". Bei der Analyse der Wechselwirkung zeigte sich:

- 1) Humboldt spielt das Grundmuster der Wechselwirkung (als Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit) in verschiedenen Oppositionen durch (als bestimmte Formen des Mensch-Welt-Verhältnisses, die gegeneinander gestellt und im Hinblick auf ihre Wirkung betrachtet werden). Diese verschiedenen Pole des Wechselwirkungsphänomens lassen sich als eine dreifache Dimensionierung und als Rangordnung von Wechselwirkungen lesen und darstellen:

a)	bloße Kraft	<=>	Gegenstand
	bloße Form	<=>	Stoff
	Mensch	<=>	Welt an sich
b)	Denken	<=>	Handeln
	Handeln	<=>	Welt
c)	Mensch	<=>	Welt

Wir fragen zunächst, was eine Dimensionierung eigentlich ist. Meint das Wort die Untersuchung eines Phänomens im Horizont von Raum, Zeit und Kausalität? Dimensionierung heißt im ursprünglichen Sinne Durchmessung. Einen Raum dimensionieren meint, ihn zu durchmessen. Dimensionierung hat neben der ursprünglichen Bedeutung als Durchmessung noch eine zweite, vielleicht noch wesentlichere Konnotation: Ein Phänomen zu dimensionieren heißt auch, es von verschiedenen Seiten zu sehen; es beinhaltet also die Möglichkeit des perspektivischen Wechsels der Betrachtungsweise. Man versucht dann ~~gleichsam~~ durch das Phänomen hindurchzugehen und seine innere Maßhaltigkeit selbst zu bestimmen, d. h. es zu ermessen (und nicht einfach zu messen). In diesem Sinne versucht Humboldt, das Phänomen der Wechselwirkung in drei Dimensionen zu ermessen:

In der ersten Dimensionierung Humboldts erscheint Wechselwirkung als quasi empirisches Phänomen *nach außen* gewendeter Erfahrung. Welt (im Sinne von Gegenstand, Stoff, Welt außer sich) wird bezogen auf die praktische und gedankliche *Tätigkeit*, die der Mensch von Natur her ist. Es handelt sich also in diesem ersten Schritt um eine Ermessung der menschlichen Tätigkeit nach außen. Humboldt kommt dabei zu dem Ergebnis, daß der Mensch in seiner faktischen Natur als denkendes und

handelndes Wesen notwendig auf die gegenständliche, stoffliche äußere Welt (zur Übung, Ausprägung, zum Fortdauern) angewiesen ist. Das heißt, die Außenwendung der Kraft zur Welt *erfährt* der Mensch erstens als Übungsfeld der Kräfte, zweitens als Stoff der Materialisierung oder Objektivierung eines Gedankens oder einer Formvorstellung und drittens als seine Chance des Fortdauerns. Diese in Wechselwirkung objektiv erfahrene Welt ist die, die wir die Wirklichkeit nennen.

In der zweiten Dimensionierung der Wechselwirkung vollzieht sich in Humboldts Argumentationszug ein Perspektivenwechsel von der Außenwendung zur Innenwendung. Der Blick geht nun nicht mehr auf die Erfahrung der äußeren Welt. Diese spiegelt sich nun ~~gleichsam~~ im Denken und Handeln so, daß die Rückwendung nach innen den Versuch darstellt einer Selbstverständigung des *Geistes als Geist*, man kann auch sagen, der Selbstreflektion des Geistes und der Selbstbestätigung des Willens als freier Wille (als das innere Experiment der Freiheit). Der Rückbezug der Außenwendung der Wechselwirkung auf die Innenwendung, der äußeren Welt auf die innere Welt, der Erfahrung der äußeren Welt auf die Selbsterfahrung ist nicht die Paraphrase des gleichen Gedankens, sondern bedeutet die Gewinnung einer neuen Erfahrungs- und Erlebnisstufe, er bedeutet die Heraufkunft einer neuen Dimension in der Genese von Humboldts Gedanken: das Problem der Individualisierung der Kraft. Die dritte Dimensionierung hat den Charakter einer idealisierenden *conclusio*. Die nach außen und innen gewendeten Wechselwirkungen werden überhöht in einer idealischen Dimensionierung mit einem allgemeinen Geltungsanspruch. Es verbindet sich der Gedanke der Wechselwirkung mit dem des *Ideals der Menschheit* auf der einen Seite und mit dem des *Ideals der Welt* auf der anderen. Es handelt sich hierbei, das betonten wir ausdrücklich, um eine idealisierende Überhöhung, um die Gewinnung einer regulativen Idee (im kantischen Sinne) und nicht um

einen (z. B. platonischen) Idealismus. Auf das Oppositionsverhältnis von Mensch und Welt bezogen heißt das, daß der Begriff des Menschen dem Ideal der Menschheit und die gegenständliche und stoffliche Welt der Welt in ihrer Allheit und Einheit gegenübersteht. Insofern handelt es sich um eine doppelte Überhöhung, als das beide Pole, Mensch und Welt, idealisierend gesteigert werden.

Wir hielten zusammenfassend fest: Die dreifache Dimensionierung des Phänomens der Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt bezieht Humboldt

- 1.) auf die objektivierende Erfahrung (in der Außenwendung entäußert sich die menschliche Kraft in die Welt),
- 2.) auf das innere Erleben (die in Welt entäußerte Kraft wendet sich zur Innerlichkeit - Selbstverständigung des Geistes, Selbstbestätigung des Willens - zurück),
- 3.) und, in einer idealisierenden Überhöhung, auf das Ideal der Menschheit und zugleich auf das Ideal der Welt.

Im Anschluß frugen wir, ob es sich bei dieser Gedankenstruktur um einen dialektischen Dreischritt handelt, in dem die ersten beiden Stufen in der dritten aufgehoben, synthetisiert werden. Wir stellten dazu fest, daß das dialektische Schema, das sich auf den ersten Blick leicht aufdrängt, auf den Gedankengang Humboldts nicht paßt. Auf der dritten Stufe der idealisierenden Überhöhung findet keine Vermittlung der ersten beiden Ebenen statt, sie werden nicht aufgehoben. Vielmehr versteht sich eine Dimension aus der anderen. Wenn ein Pol sich ändert, ändert sich das gesamte Gefüge. Man muß, so hielten wir vorerst fest, auf jeder einzelnen Stufen alle drei Dimensionen der Wechselwirkung im Auge behalten. Wenn es sich aber nicht um eine dialektische Stufung der drei Dimensionen handelt, kann man dann, so frugen wir weiter, von einem gleichzeitigen Bildungs-

gang sprechen, bei dem auf jeder Stufe alle drei Ebenen zugleich einbezogen werden müssen. Wir versuchten diese Frage in einem Gedankenexperiment zu beantworten, indem wir die drei Dimensionen auf die menschlichen Lebensalter bezogen. Soll die zweite Dimension, die der Innenwendung und des inneren Erlebens, nur ausschließlich für Erwachsene und nicht für Kinder und Alte gelten? Soll die dritte Stufe der idealisierenden Überhöhung nur für das Alter erreichbar sein? Wir gestanden ein, daß der Versuch, Humboldts dreifache Dimensionierung des Wechselwirkungsphänomens zwischen Mensch und Welt als einen dreifach gestuften Bildungsgang in genetischer Perspektive zu lesen, große Schwierigkeiten bereitet. Wir können wohl eine Steigerungsbewegung von der ersten zur dritten Dimension konstatieren, die aber nicht als eine genetische Abfolge gelesen werden kann. Vielmehr müssen zu jedem beliebigen Zeitpunkt des Bildungsgangs alle drei Dimensionen (die äußere, innere und idealische) möglich sein.

Unsere weiteren Überlegungen bezogen sich im folgenden vor allem auf die dritte Dimension der idealisierenden Überhöhung des Wechselwirkungsverhältnisses von Mensch und Welt. Handelt es sich hier um die Vollendung des menschlichen Bildungsganges im transzendentalen Bewußtsein? Wieweit ist die dritte Dimension als Erfahrungsdimension in Wechselwirkung des Menschen mit der Allheit und Einheit der Welt empirisch zu belegen? Welchen Stellenwert, welchen philosophischen Ort hat das Ideal der Menschheit bei Humboldt, wenn es nicht als (im kantischen Sinne) sich im transzendentalen Bewußtsein vollendes und auch nicht als Gestirn im platonischen Ideenhimmel gesehen werden kann, sondern vielmehr als regulative Idee fungiert? Wie kann es dann an die Erfahrung rückgebunden werden? Wir erinnerten uns an dieser Stelle an den antizipatorischen und spekulativen Charakter einer Bildungstheorie, wie wir ihn in den ersten Stunden im Vergleich mit einer wissen-

schaftlichen Theorie herausgearbeitet haben. Insofern ist das Humboldtsche Ideal der Menschheit ein Gedanke, der jeder pädagogischen Ambition eignet, indem er sich auf die Möglichkeiten der Menschheit bezieht, indem er antizipiert, daß es dem Menschen besser gehen könnte als in der Gegenwart. Wir dürfen uns also von der an Kant angelehnten Terminologie Humboldts nicht täuschen lassen. Man könnte daher, so überlegten wir weiter, das oben ausgeführte Problem, das sich vor allem auf der dritten Stufe von Humboldts Argumentation zeigt, mit einem Begriff Husserls fassen: Alle drei Dimensionen gewinnen ihre Bewegung und Richtung durch eine „ideeierende Kraft“. In dieser Hinsicht kann man die dreifache Struktur des Bildungsgangs synchron wie diachron lesen. Sie zeigt eine Genese im Mensch-Welt-Verhältnis an, die exemplarisch ist für den Menschen, solange er sich nicht selbst verborgen ist, sondern von der Hoffnung lebt, sich dem "Ideal" annähern zu können. Das Ideal gilt also auf und für alle drei Stufen, es soll ~~gleichsam~~ die Innen- wie die Außenbindung der Kraft ausrichten. Die ideeierende Dimension der dritten Stufe führt schließlich, in einer Kreisbewegung als Vollendung des Grundprinzips der Wechselwirkung, zur ersten Dimension zurück. Den pädagogischen und den politischen Künstler (mit Schiller gesprochen nach dem Dritten Brief der "Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen") verbindet die Hoffnung auf die Kraft der reinen Ideeierung des Menschen. Die einfachste und elementarste Einlösung der Ideeierung des Menschentums ist die Tatsache, daß es sich in seinen Kindern forzeugt.

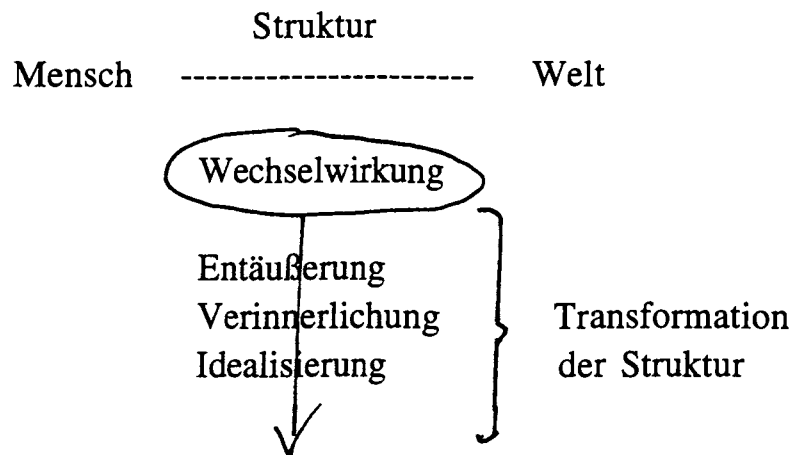
Im Rahmen unserer phänomenologischen Auseinandersetzung mit Humboldts bildungstheoretischer Deutung des Wechselwirkungsphänomens von Mensch und Welt zeigt sich in dem antizipierenden, auf die Zukunft bezogenen Moment, d. h. in der Möglichkeit der Verwirklichung des Ideals der Menschheit im Bildungsgang des Einzelnen, der sich im Horizont der ideeie-

renden Kraft vollzieht, ein anthropologisches Grundphänomen, das unterhalb der geschichtlichen Situation Humboldts eine zeitresistente Daueraktualität und eine allgemein anthropologische Verbindlichkeit erreicht.

20. 12. 1994

Achte Sitzung

In der letzten Seminarsitzung haben wir die dreifache Dimensionierung des Wechselwirkungsphänomens von Mensch und Welt interpretiert, in der Humboldt seine Bildungstheorie begründet. Wir konstatierten einen wechselseitigen Interdependenzzusammenhang von Mensch, Welt und Kraft. Wechselwirkung als Grundbegriff der Bildungsbewegung nach Humboldt kann erstens als *Struktur* gelesen werden, die jeden individuellen und idealen Bildungsgang organisiert. Wechselwirkung kann zweitens als *Transformation* verstanden werden, als Übergang von Veräußerung zur Verinnerlichung und von Verinnerlichung zur überhöhenden Idealisierung, zur Einheit und Allheit. Struktur und Transformation sind nicht einander ausschließende Prinzipien des Grundbegriffs der Wechselwirkung, sondern sie verhalten sich komplementär zueinander. Wir verdeutlichten uns das Verhältnis von Struktur und Transformation in folgender Skizze:



Wir können nun sehen: Das Verhältnis von Mensch und Welt als Bildungsstruktur ist nach Humboldt a priori gegeben, während die Transformation der Struktur in einer genetischen Perspektive gesehen wird und sich in einer Bildungsbewegung einlöst. Entscheidend ist der dynamische Grundzug von Humboldts dreifach dimensioniertem Schema: Seine Bildungstheorie versteht sich zunächst als Abstoß des entäußerten Wissens der ersten Stufe. Aber auch die zweite Stufe der Verinnerlichung von Geist und Willen als Dimension der Individualisierung der Kraft bringt den Bildungsprozeß noch nicht zur vollen Entfaltung. Das wird erst auf der dritten Stufe der idealisierenden Überhöhung im Wechselwirkungsverhältnis des Menschen mit der Allheit und Einheit der Welt erreicht.

Geht man davon aus, daß für Humboldt das Ziel seiner Bildungstheorie darin besteht, das Ideal der Menschheit, das sich nur im je-eigenen Individuum zeigen kann, in der "allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung" des Ich mit der Welt zu erhöhen und zu vollenden, dann stellt sich die Frage: Wie kann dieses Bildungsziel, das durch selbsttätige und

freie Wechselwirkung (siehe Grafik) erreicht werden soll, anthropologisch gestützt werden? Anders gefragt: In welchem Verhältnis stehen Bildungstheorie und (vergleichende) Anthropologie zueinander? Wofür braucht man eine vergleichende Anthropologie? Wir versuchten nun, die Grundzüge der Bildungstheorie Humboldts, die wir in der Auseinandersetzung mit dem Fragment "Theorie der Bildung des Menschen" ermittelt haben, als Ausgangspunkt und Grundlage unserer Beschäftigung mit Humboldts "Plan einer vergleichenden Anthropologie" zu nehmen. Wir fragten zunächst: Wer ist der Adressat bzw. sind die Adressaten der Schrift? Wer braucht nach Humboldt eine vergleichende Anthropologie? Humboldt nennt den Geschäftsmann, den Erzieher, den Religionslehrer und den Gesetzgeber, d. h. all jene, die pragmatische Menschenkenntnis für ihr "Geschäft" nötig haben. Insofern hat eine vergleichende Anthropologie eine subsidiäre Funktion für die Bildungstheorie, d. h. sie soll eine Bildungs-theorie erst möglich machen und auf die Wirklichkeit des Menschen beziehen. Vergleichende Anthropologie ist in Humboldts Sinne eine spezifische Pragmatik, auf die derjenige angewiesen ist, der in irgendeiner Weise auf den Menschen einwirken will und das (bildungstheoretisch formulierte) Ideal der Menschheit und Menschenbildung anstrebt. Vergleichende Anthropologie als pragmatische Menschenkenntnis soll helfen, die konkreten Bedingungen zu erkennen, unter denen das Ideal zur Erscheinung gebracht werden soll. Humboldt bestimmt die Aufgabe einer vergleichenden Anthropologie im ersten Satz des "Plans":

"Wie man in der vergleichenden Anatomie die Beschaffenheit des menschlichen Körpers durch die Untersuchung des thierischen erläutert; ebenso kann man in einer vergleichenden Anthropologie die Eigenthümlichkeiten des moralischen Charakters der verschiedenen Menschengattungen neben einander aufstellen und vergleichend beurtheilen." (S. 29)

Humboldt unterscheidet den "moralischen Charakter", dessen "Eigenthümlichkeiten" die vergleichende Anthropologie untersuchen soll, von der Aufgabe einer "vergleichenden Anatomie", die die "Beschaffenheit des menschlichen Körpers", d. h. den physischen Charakter des Menschen erforschen soll. Mit dieser Entgegensetzung von moralischem und physischem Charakter, mit der Doppelheit von Natur und Vernunft der Charaktere trifft Humboldt eine anthropologische Grundentscheidung. Der moralische Charakter, auf den die vergleichende Anthropologie zielt, konstituiert sich durch das Selbstverhältnis des Menschen qua Freiheit. Hier hat die Gesetzgebung der Vernunft ihren Ort im Unterschied zu den Naturgesetzen, die die vergleichende Anatomie zu berücksichtigen hat. Diesen "moralischen Charakter" findet man nach Humboldt bei Individuen genauso wie bei Gruppen, Völkern, Nationen usw. Gerade die Vielzahl der moralischen Charaktere, die in den verschiedenen Kulturen und Nationen geschichtlich konkret werden, macht eine vergleichende Anthropologie nötig. Wir finden also schon gleich zu Beginn der Schrift unsere anfänglichen Überlegungen zu den anthropologischen Implikationen einer Bildungstheorie (Geschichtlichkeit, Vernunft, Freiheit, Zeitlichkeit, Leiblichkeit) bestätigt.

Humboldt fragt nach dem "moralischen Charakter" des Menschen in der Perspektive von Kants Anthropologie. Dieser bestimmte den Menschen als Natur- und Vernunftwesen, wobei das Phänomen der Leiblichkeit immer mitgedacht wird und der Mensch nie in einer ausschließlichen Geist-Dimension erscheint. Der "moralische Charakter" bezieht sich also auf das, was der Mensch aus sich macht, und nicht auf das, was er von Natur aus ist.

Es geht Humboldt um das "Studium des Menschen", darum, den "reichen Stoff, den das ganze Leben hergibt, zu sammeln, zu sichten, zu ordnen und zu verarbeiten" und so den "moralischen Charakter" vergleichend zu erschließen. "Dieß zu thun ist die

vergleichende Anthropologie bestimmt, welche, indem sie sich auf die allgemeine stützt, und den Gattungs-Charakter des Menschen als bekannt voraussetzt, nur seine individuellen Verschiedenheiten aufsucht, die bloß zufälligen und vorübergehenden von den wesentlichen und bleibenden absondert, die Beschaffenheit dieser erforscht, ihren Ursachen nachspürt, ihren Werth beurtheilt, die Art sie zu behandeln bestimmt, und den Fortgang ihrer Entwicklung vorhersagt."(S. 29)

Wenn eine vergleichende Anthropologie eine allgemeine Anthropologie als Tertium schon voraussetzt, dann müssen wir fragen: Was ist nach Humboldt eine "allgemeine Anthropologie", die den Menschen als allgemeines Gattungswesen charakterisiert? Wir haben oben schon von den allgemeinen anthropologischen Grundlagen, von Leiblichkeit, Vernunft, Freiheit, von Sprache und Geschichtlichkeit gesprochen, die immer im Umgang mit dem Menschen vorausgesetzt werden. Was heißt aber, so fragen wir weiter, Gattung? Uns fiel zunächst auf, daß Humboldt einen verschiedenen Gebrauch des Wortes macht: Einmal verwendet er es im Plural und spricht im ersten Satz von "Menschengattungen", zum anderen erscheint es im Singular als "Gattungscharakter". Nach eingehender Erörterung der zitierten Textpassagen kamen wir zu dem Ergebnis, daß der Plural des Wortes, d. h. die "Menschengattungen", sich auf den Gegenstand der vergleichenden Anthropologie bezieht, während der Singular, d. h. das Wort "Gattungscharakter", die Voraussetzungen der vergleichenden Anthropologie bezeichnet. Die Aufgabe der vergleichenden Anthropologie, wie sie Humboldt im zitierten Abschnitt bestimmt, besteht darin, die verschiedenen Gattungen, d. h. die Arten und Völker komparativ zu analysieren mit folgenden Zielen:

- 1) die Verschiedenheiten aufzusuchen und den Gemeinsamkeiten hinzuzufügen und

2) die Verschiedenheiten nach zufälligen und bleibenden Verschiedenheiten zu analysieren.

Für uns stellte sich sogleich die Frage: Wann hat man repräsentativ erfaßt, was zufällig und was bleibend ist? Was heißt eigentlich bleibend? Heißt es nur nicht zufällig oder ewig oder wesentlich? Wie kann der Mensch von seinem wechselnden und geschichtlichen Standort bleibende Verschiedenheiten ausmachen? Wir erkannten bald, daß im Hintergrund von Humboldts Unterscheidung ein bekanntes Denkschema steht: das Substanz-Akzidenz-Modell der klassischen Metaphysik. Danach sind die Dinge so zusammengesetzt, daß ihnen zugleich etwas Bleibendes, Wesentliches, ihre Substanz, und etwas Wechselndes, in der Zeit in Erscheinung Tretendes, ihre Akzidenz, eignet. Humboldt benutzt hier ein altes Modell mit hoher konnotativer Belastung. (Auch wir heute verwenden dieses Modell unhinterfragt in vielen Situationen des alltäglichen Umgangs.) Wir stellten allerdings sehr bald fest, daß unsere Modellkritik an Humboldts Unterscheidung in ihrer grobkörnigen Rasterung zu kurz greift. Wir müssen eine wichtige Dimension mit einbeziehen: Wenn Humboldt als ein Ziel der vergleichenden Anthropologie die Unterscheidung von zufälligen und bleibenden Verschiedenheiten angibt, dann meint er mit dem Bleibenden weniger das Wesentliche, sondern eher das Typische. Insofern stellt Humboldt das Typische dem Veränderlichen gegenüber. Ohne das Veränderliche kann das Bleibende nicht gedacht werden und umgekehrt. Mit der Ausrichtung auf das Typische verliert die Unterscheidung zwischen dem Bleibenden und dem Zufälligen den ontologischen Duktus, den wir anfangs unterstellten. (Eine ähnliche Herauslösung der metaphysischen Begrifflichkeit aus ihrem alten idealistischen Horizont konnten wir schon in unserer Auseinandersetzung mit Humboldts Begriff des Ideals der Menschheit beobachten.) Die Feststellung des Typischen ist nach Humboldt eine Aufgabe der vergleichenden Anthropologie, aber

auch die Aufgabe seiner eigenen Forschung. So belegte er seine Sprachstudien mit einer Unzahl von empirischen Befunden. Insofern nimmt Forschung im Humboldtschen Sinne einen Projektcharakter an.

Gleichwohl stellte sich uns hier die Frage nach Humboldts Vorverständnis. Was ist eigentlich typisch? Wie kann ich das Vorverständnis, die Vormeinungen, mit der ich an eine Sache herangehe (z. B. Menschengattungen), so disziplinieren, daß sie die Sache selbst nicht verfälschen und der Betrachter sich ~~gleichsam~~ nur selbst bespiegelt? Wir konnten dazu nur feststellen, daß diese hermeneutische Fragestellung von Humboldt ausgeklammert wird. Insofern muß sie auch für uns an dieser Stelle offen bleiben.

Im weiteren wandten wir uns wieder dem Text zu. Wir sagten, daß eine vergleichende Anthropologie nach Humboldt praktische Menschenkenntnis bereitzustellen hat für den, der sie für sein „Geschäft“ braucht. Sie soll „Menschengattungen“, d. h. Arten und Völker komparativ analysieren mit den Zielen,

1. ihre Verschiedenheiten aufzusuchen und
2. diese Verschiedenheiten nach zufälligen und bleibenden zu unterscheiden. Diese Unterscheidung stellt für Humboldt den Versuch einer Typik (der Gattungen) dar. Eine vergleichende Anthropologie soll weiterhin, wie Humboldt im zitierten Textabschnitt ausführt,
3. die „Beschaffenheit“ (der bleibenden Verschiedenheiten) erforschen und
4. „ihren Ursachen“ nachspüren.

Mit diesen beiden weiteren Bestimmungsmerkmalen versuchten wir, ein genaues Verständnis von Humboldts typologischer Betrachtungsweise zu erreichen. Wir können, sagten wir, die Aufforderung nach Ursachenerforschung in einem genetischen Sinn verstehen, d. h. die „Beschaffenheiten“ der „bleibenden Verschiedenheiten“

nach ihren geschichtlichen (Entstehungs-) Bedingungen untersuchen. Schon Rousseau hat in seinem „Diskurs über die Ungleichheit“ die genetische Methode angewandt. Wenn Humboldt als eine Aufgabe der vergleichenden Anthropologie die Ursachenerforschung der „bleibenden Verschiedenheiten“ nennt, so müssen wir das in dem o. g. spezifisch geschichtlichen Sinne verstehen.

5. Humboldt sagt weiterhin, daß eine vergleichende Anthropologie den „Werth“ der bleibenden Verschiedenheiten beurteilen soll. Auch mit dieser Bestimmung Humboldts hatten wir zunächst Schwierigkeiten. Welchen Maßstab legt Humboldt eigentlich dieser wertenden Beurteilung zugrunde? Hier kommt wieder das Ideal der Menschheit in Einheit und Allheit ins Spiel, in dessen Horizont die „bleibenden und wesentlichen“ Verschiedenheiten wertend beurteilt werden sollen. Humboldt spricht also auf dem Boden seiner Bildungstheorie, die wir uns schon verdeutlichen.

Wie sich im weiteren Seminargespräch zeigte, waren die Schwierigkeiten mit Humboldts Begriff des Ideals noch nicht vollständig aus dem Weg geräumt. Wir versuchten im weiteren, eine Klärung des Problems, sofern es sich überhaupt randscharf eingrenzen und auf den Begriff bringen läßt, von einer anderen, neuen Perspektive aus. Humboldt bestimmt die Individualität als einer „in der Erscheinung wurzelnde(n) Idee“. Er stellt damit den platonischen Ideenbegriff gleichsam auf den Kopf, denn bei Platon ist eine Idee gerade dadurch Idee, daß sie über dem Bereich der Erscheinungen, der Dinge steht. Letztere haben nach Platon nur teil an den Ideen als den ewigen Urbildern, dem wahrhaft Seienden, Bleibenden, Werthhaften, dem Allgemeinen, dem Wesen der Dinge. Was Humboldt hier meint, ist also keine platonische Idee, aber auch keine

bloße Vorstellung. Die Idee zeigt sich nach Humboldt immer nur in einer individuellen und geschichtlichen Ausprägung. Sie zeigt an, was Individualität ihrer Möglichkeit nach sein kann. Der Individualität als eine „in der Erscheinung wurzelnde Idee“ eignet ein Streben, eine „Sehnsucht“ nach der Ausfaltung ihrer je eigenen Idee. (Man kann deshalb auch von einer „idealischen Individualität“ sprechen.) Wir müssen, wie wir oben schon sagten, Humboldts Denken aus dem Horizont der Leibnizschen Monadologie sehen. Aber auch dann wird der Begriff der Idee nicht vollends deutlich, nicht ganz klar. Vielleicht müssen wir eher mit Wittgenstein von einem Sprachspiel ausgehen, in dem der Begriff in der Gebrauchssituation sich jeweils nur „mit ausgefransten Rändern“ zeigt. Auch wenn sich der Begriff der Idee bei Humboldt nicht randscharf definieren läßt, so kann man doch sagen, daß die Idee bzw. das Ideal der Menschheit als Maßstab der urteilenden und wertenden vergleichenden Anthropologie die innere und weitere Entwicklung der Menschheit zur Freiheit, zur Ausfaltung der „idealischen Individualität“ meint. Der vergleichende Anthropologe entbindet durch seine Forschung soweit Urteilskraft, daß er durch seine Menschenkenntnis davor geschützt ist, ein diktatorisches „Ideenregime“ einzuführen. In dieser gegendogmatischen Position, die sich im Freiheitspathos der Individualität bei Humboldt zeigt, können wir einen Reflex seiner aufklärerischen Hoffnung erkennen. In diesem Sinne ist auch die sechste und letzte Bestimmung der Aufgaben der vergleichenden Anthropologie zu verstehen:

6. Die vergleichende Anthropologie soll „den Fortgang ihrer Entwicklung“ (...) „vorhersagen“ (d. h. der individuellen, wesentlichen und bleibenden Verschiedenheiten). Sie hat also auch eine prognostische Funktion, indem sie ein zu-

künftiges Ziel in der Hoffnung vorwegnimmt, daß sich in den Menschen die Idee der Menschheit kontinuierlich fortschreitend repräsentiert.

Rückblickend hielten wir fest, daß wir uns mit dem Versuch, das Problem und die Aufgaben der vergleichenden Anthropologie nach Humboldt aus dem Horizont seiner Bildungstheorie zu lesen, weiter und tiefer in das Problem „hineingruben“. Vor allem die Rückfragen, die wir in dieser Sitzung formulierten, wollen wir im Auge behalten, wenn wir zum Hauptthema von Humboldts vergleichender Anthropologie vorstoßen.

10. 1. 1995

Neunte Sitzung

Wir haben in der letzten Sitzung unsere Durchsprache von Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ aufgenommen. Da wir ihn als Beitrag zu seiner Bildungstheorie studieren wollen, haben wir uns in zwei Hinsichten genähert: a) In einer systematischen Absicht (wir frugen nach den allgemeinen Voraussetzungen einer Bildungstheorie) und b) in einem historischen Horizont. Hier versuchten wir, die Grundzüge der Bildungstheorie Humboldts zu ermitteln. Wir beschäftigten uns mit den Grundbegriffen Kraft, Welt, Wechselwirkung, mit seiner Theorie der allgemeinen Menschenbildung und schließlich mit dem Bewegungsablauf von Außenwendung, Innenwendung und idealischer Überhöhung, den wir als aufschlußreiche Struktur des Bildungsgangs aus einer zentralen Textstelle herausarbeiteten. Wir ließen uns bei ihrer Durchsprache von den Fragen leiten: Was ist eine vergleichende Anthropologie? Wozu soll sie im

Kontext der Bildungstheorie Humboldts dienen? Im einzelnen ergab die Durchsprache der zitierten Textstellen (S. 29, Abschnitt 1 und 3):

- 1) Humboldt parallelisiert zunächst heuristisch die vergleichende Anthropologie mit der vergleichenden Anatomie. Eine heuristische Vorgehensweise, d. h. hier eine heuristische Parallelisierung, wählt man immer in der Absicht, sich etwas auffallen zu lassen. Sie ist gleichsam eine Annahme auf Kredit. Die Grundmomente der vergleichenden Anthropologie sollen in Übereinstimmung und Abgrenzung von der vergleichenden Anatomie herausgestellt werden.

Die vergleichende Anatomie zielt auf die Beschaffenheit des menschlichen Körpers. Sie arbeitet mit dem Mensch-Tier-Vergleich. Die vergleichende Anthropologie hingegen zielt auf den intramenschlichen Vergleich. Der eigentliche Gegenstand der vergleichenden Anthropologie ist nicht der physische, naturhafte, sondern der moralische Charakter des Menschen, d. h. derjenige, der durch Selbstbestimmung, Vernunft und Kultur disponiert und ein Produkt der Freiheit ist. Humboldt vollzieht eine anthropologisch tiefgehende Unterscheidung zwischen Natur (auf die sich die vergleichende Anatomie bezieht) und Freiheit (in deren Horizont die vergleichende Anthropologie sich bewegt), zwischen Physis und Geist.

- 2) Die vergleichende Anthropologie wird weiterhin abgesetzt von der allgemeinen Anthropologie, auf die sich erstere nach Auffassung von Humboldt gleichwohl stützt. Die vergleichende Anthropologie zielt auf Verschiedenheiten unter den Menschen, die allgemeine auf Gemeinsamkeiten. (Nur unter der Voraussetzung von Gemeinsamkeiten kann man nach Verschiedenheiten fragen und umgekehrt.)

Wir stellten im weiteren eine Rückfrage: Könnten nicht die Ergebnisse einer vergleichenden Anthropologie zur Revision von Ergebnissen und Annahmen einer allgemeinen Anthropologie führen? Mit anderen Worten: Wie allgemein kann überhaupt eine allgemeine Anthropologie des menschlichen Gattungswesens sein? Wir konnten diese Frage auf dem gegenwärtigen Stand unserer Auseinandersetzung nicht beantworten und ließen sie zunächst im Raum stehen. Humboldt unterstellt, daß eine allgemeine Anthropologie möglich ist, auch wenn sie für das Bildungsinteresse zu allgemein und deshalb eine vergleichende Anthropologie nötig ist.

- 3) Die vergleichende Anthropologie ist primär keine Fachwissenschaft, sondern eine bildungspraktische. Sie soll als charakterologische Menschenkenntnis zur Anleitung von Bildungsprozessen dienen, d. h. sie hat Dienstleistungsfunktion. Diese kann sie nur erfüllen, wenn sie folgende Leistungen übernimmt:
 - wenn sie Verschiedenheiten diagnostiziert;
 - wenn sie veränderliche und bleibende Verschiedenheiten unterscheidet;
 - wenn sie die Beschaffenheit der bleibenden Verschiedenheiten erforscht;
 - wenn sie die Entstehungsursachen dieser Verschiedenheiten aufdeckt.
- 4) Eine vergleichende Anthropologie soll weiterhin den Wert der Verschiedenheiten für die Verwirklichung des Menschheitsideals beurteilen und abschätzen. Humboldt entwickelt also ein fürwahr aufwendiges Programm. Erst wenn diese Bedingungen erfüllt sind, hilft die vergleichende Anthropologie der Umsetzung der Bildungstheorie.

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

- 5) Unsere nächste Rückfrage hieß: Wie ist zwischen bleibenden und veränderlichen Verschiedenheiten zu unterscheiden? Was heißt 'bleibend' nach Humboldt? Bleibend meint, so lautete unser Versuch einer Interpretation, keine apriorische Verschiedenheit, sondern eine typologische Allgemeinheit, man kann auch sagen: eine Allgemeinheit im Sinne eines *historischen Apriori*. Ein Apriori als das von Natur aus oder dem Wesen nach Vorhergehende gilt im erkenntnistheoretischen (kantischen) Sinn vor aller Erfahrung, d. h. es ist unabhängig von Raum und Zeit. Der Begriff 'historisches Apriori', der von dem französischen Philosophen Michel Foucault geprägt wurde, konzediert, daß es für den Menschen als endliches Wesen kein Apriori, d. h. keine anthropologische Dimension außerhalb von Raum und Zeit geben kann. In unserem Zusammenhang bedeutet das, daß eine typologische Allgemeinheit bei Humboldt als historisches Apriori nicht ewig gilt, sondern nur für eine bestimmte Zeitspanne; sie hat nur einen (über-) dauernden, bleibenden und begrenzten, keinen überzeitlichen Charakter.

Wenn die Menschheitsidee nach Humboldt keine platonische überzeitliche, sondern eine geschichtlich sich zeigende ist, dann stellt sich die Frage nach dem Kriterium der Beurteilung, nach dem eine bleibende von einer veränderlichen Verschiedenheit unterschieden wird. Wir sagten, daß dieses Kriterium für Humboldt die Idee der Menschheit ist. Indes, reicht die Idee der Menschheit, die Humboldt als oberstes (ideales) Beurteilungskriterium anführt, eigentlich aus? Ist sie in der Praxis des vergleichenden Anthropologen eine nützliche und trennscharfe Kategorie? Wir ließen diese Fragen auch in dieser Sitzung zunächst offen und folgten im weiteren dem vertiefenden Rückblick auf unsere Gedanken der letzten Sitzung. Wir sagten: Die vergleichende Anthropologie zielt auf typologische Menschen-

kenntnis, indem sie bestimmte Charaktere durch Kontrastierung, Vergleich und Unterscheidung untersucht. Um einen genaueren Stand im Problem zu erlangen, wandten wir uns an den Text. Dabei ließen wir uns von den Fragen leiten:

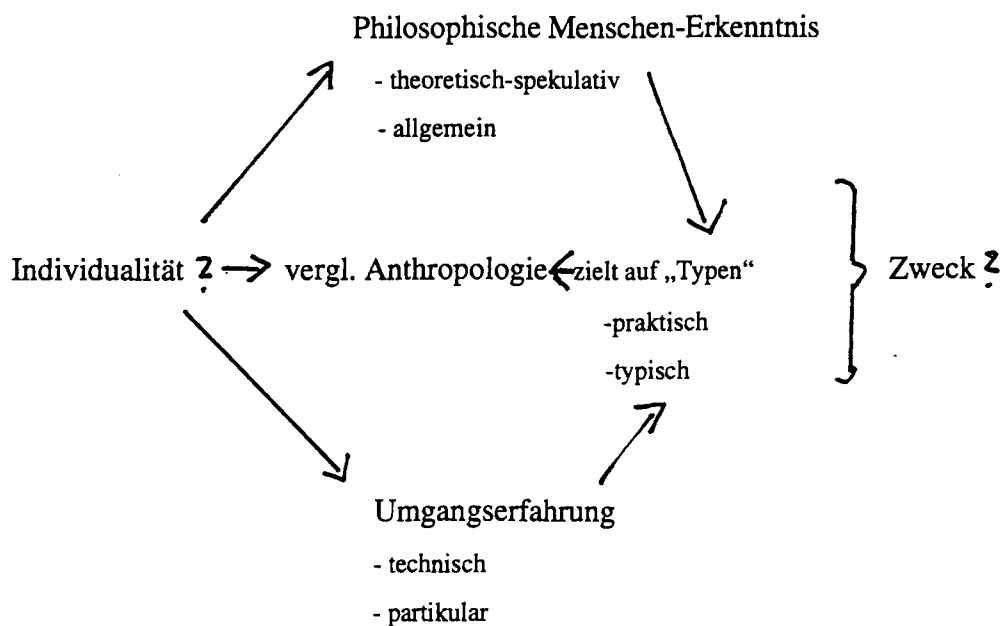
- 1.) Was bedeutet Menschenkenntnis für Humboldt?
- 2.) Was bedeutet, da die vergleichende Anthropologie bleibende Charaktere herauspräparieren soll, ihre „mittlere Reichweite“?
- 3.) Für wen ist sie nötig und sinnvoll?

Vorwegnehmend stellten wir die These auf, daß Menschenkenntnis bei Humboldt sich auf die zwischenmenschliche Praxis bezieht. Wir belegten diesen Vorgriff mit der Liste von Adressaten des „Plans“, die Humboldt auf den ersten Seiten seines Textes angibt: „Sie soll nützen dem Gesetzgeber, dem Theologen, dem Erzieher, den Zirkeln freier Geselligkeit“. Diese Protagonisten bestimmter Berufs- und Gesellschaftsgruppen sind allerdings nach Humboldt nur die Adressaten im speziellen, eingeschränkten Sinn. Gleich zu Beginn des zweiten Abschnitts seiner Abhandlung gibt Humboldt zu bemerken, daß es „kein praktisches Geschäft im menschlichen Leben“ gibt, „das nicht der Kenntniß des Menschen bedürfte, und zwar nicht bloß des allgemeinen, philosophisch gedachten, sondern des individuellen, wie er vor unseren Augen erscheint. Es ist schwer, bei der Erwerbung dieser Kenntniß den doppelten Fehler zu vermeiden, sich wieder einen zu unbestimmten und allgemeinen, noch auch einen zu particularen Begriff von dem Individuum zu bilden; es weder zu sehr bloß nach seinen möglichen Anlagen, noch zu sehr mit allen bloß zufälligen Beschränkungen zu betrachten.“ (S. 29)

Eine vergleichende Anthropologie hat also für alle diejenigen Nutzen und Sinn, die ein „praktisches Geschäft im menschlichen Leben“ ausüben. Was heißt hier „praktisches Geschäft“? Ist das nicht redundant formuliert, weil irgendwie jedes Geschäft

praktisch ist? Ein „praktisches Geschäft“, so unser erster Deutungsversuch, ist ein Handeln für und ein Handeln mit dem Menschen im Unterschied zum *spekulativen* „Geschäft“ des „Philosophen“ oder zum *theoretischen* des „Wissenschaftlers“. Ein Gesetzgeber z. B. muß für und mit den Menschen handeln, indem er Gesetze erläßt, die ohne Zustimmung der Menschen wirkungs- und folgenlos bleiben. Neben der praktischen Form des Handelns (des Gesetzgebers, des Erziehers) und der spekulativ-theoretischen Form (des Philosophen und/oder des Wissenschaftlers) nannten wir noch eine dritte: das *technische* Handeln. Der Grundzug des technischen Handelns ist das objektivierende, den Menschen als Sache oder - mit Schiller gesprochen - als Stoff betrachtende Verfügungshandeln. Praktisches Handeln (eines vergleichenden Anthropologen) hingegen ist gemeinsames Handeln mit dem Menschen, das den „doppelten Fehler“ zu vermeiden sucht und so das „Individuum“ weder zu „unbestimmt und allgemein“ noch zu „particulair“ betrachtet. „Durch den ersteren beraubt gewöhnlich der bloß speculirende Philosoph seine Grundsätze ihrer praktischen Anwendbarkeit, ihrer längeren Dauer und ihres wohlthätigen Einflusses auf die Aufklärung und den innern Charakter.“ (S. 30)

Humboldt gibt hier eine Anzeige des Ortes der praktischen Menschenkenntnis, d. h. der vergleichenden Anthropologie. In einer Skizze vergegenwärtigten wir uns das Verhältnis von Individualität in den drei Formen des Handelns und typisierender, praktischer vergleichender Anthropologie.



Individualität als Gegenstand der philosophischen Menschen-Erkenntnis wird theoretisch-spekulativ erforscht mit dem Ziel, allgemeine Aussagen treffen zu können. Das theoretisch-spekulative Vorgehen entspricht auf der Ebene der alltäglichen Umgangserfahrung dem technischen Vorgehen, das partikulare Erkenntnisse generiert. Der Protagonist der alltäglichen Umgangserfahrung ist der „konkretistische“ Geschäftsmann, während es oben der Philosoph ist. Die vergleichende Anthropologie als praktische Menschenkunde, in der Klammer zwischen den beiden anderen Formen stehend, zielt nicht auf die Bestimmung von Allgemeinheiten und auch nicht auf partikulare Erkenntnisse, sondern auf „Typen“. Ihr Protagonist ist der Bildungstheoretiker, der Typologie praktiziert als Charakterologie mittlerer Reichweite. Die vergleichende Anthropologie schließt nicht die beiden anderen Formen der Menschenkenntnis aus, sondern sie versucht vielmehr, eine Vermittlung von Umgangs-

erfahrung und philosophischer Erkenntnis in einer Typologie der Charaktere zu erreichen. Sie sind gleichsam sozusagen die Quelle, aus der sich die Typologie speist. Sie arbeitet mit keiner wissenschaftlichen Rasterung; sie hat keinen systematischen Zweck, sondern eine heuristische Funktion. Das heißt natürlich nicht, daß der vergleichende Anthropologe nicht wissenschaftlich vorgeht. Er will aber kein System um seiner selbst willen aufstellen. Die herauspräparierte Typologie soll vielmehr dem heuristischen Zweck der praktischen Menschenkenntnis dienen und durch Erfahrung gefüllt, differenziert und strukturiert werden. „Aber es soll etwas ganz anderes geschehen. Die individuellen Charaktere sollen so ausgebildet werden, daß sie eigentümlich bleiben, ohne einseitig zu werden, daß sie der Erfüllung der allgemeinen Forderungen an allgemeine idealische Vortrefflichkeit keine Hindernisse in den Weg legen, nicht bloß durch Fehler und Extreme eigentümlich sind, aber dagegen ihre wesentlichen Gränzen nicht überschreiten, und in sich consequent bleiben.“ (S. 30)

Humboldt formuliert in dieser Passage den Zweck der Typologie, der in der Erhaltung der „Eigentümlichkeit des individuellen Charakters“ liegt. Narren und Exzentriker sind hier wohl nicht angesprochen, denn die Individualität soll, wie Humboldt betont, nicht durch „Fehler“ und „Extreme“ eigentümlich sein. Es muß also ein Element in der Eigentümlichkeit liegen, das über die schlichte Subjektivität hinausgeht. Wir fragen weiter, das Problem vertiefend: Was heißt in diesem Zusammenhang „idealische Vortrefflichkeit“, zu der die eigentümlichen Individuen gebildet werden sollen? Anders gefragt: Ist diese Eigentümlichkeit von solcher Art, daß sie das Ideal der Menschheit bereichert? Humboldt führt dazu aus: „In dieser innern Consequenz und äußern Congruenz mit dem Ideal sollen alsdann alle gemeinschaftlich zusammenwirken. Denn nur gesellschaftlich kann die Menschheit ihren höchsten Gipfel erreichen, und sie

bedarf der Vereinigung vieler nicht bloß, um durch bloße Vermehrung der Kräfte größere und dauerhaftere Werke hervorzubringen, sondern auch vorzüglich durch größere Mannigfaltigkeit der Anlagen ihrer Natur in ihrem wahren Reichthum und ihrer ganzen Ausdehnung zu zeigen.“ (S. 31) (Dieses Zitat, in dem Humboldt die gesellschaftliche Dimension seiner Anthropologie darlegt, sollte all jenen entgegengehalten werden, die von einer unangemessenen Überbetonung der Individualität, ja von „Autismus“ bei Humboldt sprechen.) Die Idee der Menschheit, so paraphrasierten wir, ist bei Humboldt keine platonische Idee, sondern das, was sich in der Geschichte der Menschheit als Hoffnung auf eine farbige Zukunft etabliert. Alle Formen der Geselligkeit müssen berücksichtigt werden, um den „höchsten Gipfel“ der Menschheit zu erreichen. Humboldt fährt im Text mit den Worten fort: „Ein Mensch ist immer nur für Eine Form, für Einen Charakter geschaffen, ebenso eine Classe der Menschen. Das Ideal der Menschheit aber stellt so viele und mannigfaltige Formen dar, als immer nur mit einander verträglich sind. Daher kann es nie anders, als in der Totalität der Individuen erscheinen.“ (S. 31)

Humboldt führt an dieser Stelle mit dem geselligen Zusammenleben der Menschen ein neues Kriterium ein. Wir nannten es das Kriterium der Verträglichkeit. Die Eigentümlichkeiten haben da ihre Grenzen, wo sie mit den anderen nicht mehr verträglich sind. Insofern ist das Ideal der Menschheit, das nur in der Totalität der Individuen aufscheint, diesem Kriterium der Verträglichkeit der Eigentümlichkeiten unterworfen. Mit anderen Worten: Das Ideal bestimmt nicht über die Totalität der Individuen, die sich aus Eigentümlichkeiten zusammensetzt.

Bei unserer Beschäftigung mit dem Unterschied von Individualität und Eigentümlichkeit, mit Humboldts Unterscheidung von kruder, falscher, exzentrischer und guter, „consequenter“ Eigentümlichkeit sowie mit der nach Humboldt geschichtlich er-

scheinenden Idee der Menschheit, fiel uns vor allen Dingen eines auf: Humboldts Begriffe sind nicht griffig, nicht trennscharf, sondern wir haben Schwierigkeiten, sie eindeutig festzulegen. Der Text ist nicht bis in die letzte Konnotation aufzuschlüsseln. Vielleicht müssen auch wir uns in einer bestimmten Form von Humanität üben, die die Differenzen, die offenen Ränder des Textes nicht (mit Gewalt) schließt.

17. 1. 1995

Zehnte Sitzung

Wir haben uns bisher im Rahmen der Interpretation von Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ mit zwei Problemen beschäftigt:

1. mit dem systematischen Ort der vergleichenden Anthropologie und
2. mit ihrer besonderen Aufgabe im Rahmen der Bildungstheorie. Diese ist vorläufig zu bezeichnen als Forderung nach Ausbildung der besonderen Eigentümlichkeit von Individuen und Menschengruppen.

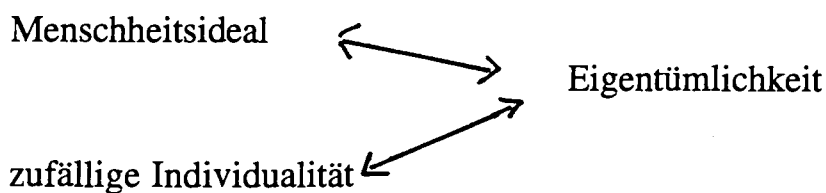
Zu 1:

Der systematische Ort einer vergleichenden Anthropologie läßt sich gemäß Humboldts Darlegung als Ort einer charakterologischen Zwischenstellung bezeichnen zwischen einer a) allgemeinen philosophischen Menschenkenntnis und b) einer konkreten Umgangserfahrung der zufälligen Besonderheiten des Menschen.

Ist die theoretisch-spekulative Menschenkenntnis des Philosophen mit ihren abstrakten Formeln gleichsam zu allgemein für die anthropologische Praxis, so ist die alltägliche Form der Menschenkenntnis zu „particulair“. Vergleichende Anthropologie läßt sich ferner als typologische und typologisierende Menschenkenntnis beschreiben, insofern als es nicht primär um eine systematische Rasterung, um ein System der Typen geht, sondern um orientierende Anhalte für den praktischen Umgang mit Menschen. In diesem Sinne ist die vergleichende Anthropologie nicht vorschreibend, sondern sie ist ein heuristischer Aufforderungsrahmen, den der konkrete Umgang mit dem Menschen auszumalen hätte.

Zu 2:

Die typologische Menschenkenntnis als bildungspraktische Umgangshilfe, die jeweils zu konkretisieren und zu individualisieren ist, hat ein bestimmtes Ziel, nämlich die Eigentümlichkeit der Individuen, Stämme, Völker usw. zu fördern. Eigentümlichkeit qua Unverwechselbarkeit ist nicht zu verwechseln mit Individualität als zufälliger Charakterform. Vielmehr ist sie systematisch zu verorten zwischen zufälliger Individualität auf der einen Seite und dem spekulativen Menschheitsideal auf der anderen Seite.



Humboldt selbst beschreibt Eigentümlichkeit plastisch als innere „Consequenz“ und äußere „Congruenz mit dem Ideal“; als idealisch aufgeklärte Selbsttreue und als Entsprechung zum Mensch-

heitsideal, das alle Eigentümlichkeiten in ein Analogieverhältnis setzt. Mit anderen Worten: keiner ist so eigentümlich wie der andere, aber jeder ähnelt dem anderen.

Wir warfen im folgenden erneut die Frage nach dem Adressatenkreis von Humboldts vergleichender Anthropologie auf. Wir sprachen an anderer Stelle schon vom Gesetzgeber, Theologen und von dem Erzieher. Für wen gilt die vergleichende Anthropologie nach Humboldt noch? Humboldt antwortet darauf: „Den Menschen zu bilden ist aber nicht bloß der Erzieher, der Religionslehrer, der Gesetzgeber bestimmt. So wie jeder Mensch neben allem, was er noch sonst seyn kann, zugleich immer noch Mensch ist, so hat er auch die Obliegenheit auf sich, neben allen Geschäften, die er sonst immer betreiben mag, zugleich auf die intellectuelle und moralische Bildung seiner und anderer praktische Rücksicht zu nehmen.“ (S. 32)

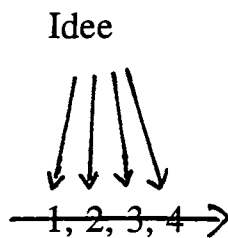
Jeder Mensch ist also im weitesten Sinne Adressat der vergleichenden Anthropologie als Erkundungs- und Bildungsinstrument. Darüber steht der Anspruch des Ideals der Menschheit, das sich nicht auf eine bestimmte professionelle Gruppe bezieht. Humboldt nennt allerdings bestimmte Berufszweige, die er besonders hervorhebt. Es handelt sich um sechs verschiedene Gruppen, die Humboldt nennt:

1. den Gesetzgeber (S. 32),
2. die Religionen, bzw. den Religionslehrer (S. 32 f.),
3. die „übrigen Geschäfte des Lebens“ (S. 33),
4. formelle und informelle Gruppierungen (Ehe, Freundschaft, gesellschaftliche Zirkel) (S. 33),
5. den Erzieher (S. 34) und
6. den Arzt (S. 34).

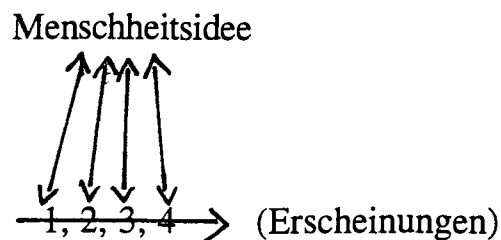
Im folgenden Seminargespräch versuchten wir, die einzelnen „Felder“ im Hinblick auf ihre Nützlichkeit für eine vergleichende Anthropologie im Sinne Humboldts zu erläutern.

Wer ist also der Gesetzgeber, den Humboldt an erster Stelle nennt? Meint er eine formale Institution? Humboldt bezieht sich auf die „ganze Politik, vorzüglich die innere“ (S. 32), d. h. auf den ganzen Bereich, der durch die Gesetze bestimmt ist. Die vergleichende Anthropologie hätte in dieser Hinsicht die Frage zu beantworten: Wie kann man die Eigentümlichkeit unter Bedingungen der Gesetzlichkeit a) bewahren und b) weiter herausbilden? Es geht also zunächst um die politisch-technische Anwendung der Menschenkenntnis im juristischen Bereich. Darüber hinaus ist es die notwendige Leistung der vergleichenden Anthropologie, den Opportunismus zu überwinden und zu verhindern, daß sie in manipulatorischer Absicht benutzt wird zum Zweck der Bewußtseins- und/oder Verhaltensmanipulation mit Ideen, über die die Betroffenen nicht verfügen. In diesem Horizont sollen Politik und Gesetzgebung ausgelegt werden, so daß das „Individuum“ und die „Nation“ die gattungsgeschichtliche Entwicklung zum Ideal der Menschheit befördern. So sollen die „beiden streitenden Forderungen“, die nach „Zwang“ der Politik und die nach „Freiheit“ der erweiterten Moralität, vereinigt werden. Humboldt geht sogar noch weiter, wenn er sagt: „Es ist das allgemeine Gesetz, das die Vernunft aller Gemeinschaft der Menschen unter einander und unnachlaßlich vorschreibt: ihre Moralität und ihre Cultur gegenseitig zu achten, nie nachtheilig auf sie einzuwirken, aber sie, wo es geschehen kann, zu reinigen und zu erhöhen.“ (S. 32) Humboldt formuliert in diesem Abschnitt die Forderung nach aktiver Toleranz, einer Toleranz nicht des Hinnehmens oder des gleichgültigen Geltenlassens, sondern einer Toleranz, die versucht, verschiedene Kulturen in ein Vergleichsverhältnis zu bringen unter der Perspektive, wie sie sich gegenseitig mit ihren Vorteilen dienen können. Aber Vorsicht! Humboldt spricht - das müssen wir wiederum betonen - nicht aus einem idealistischen Horizont, so daß die Menschheitsidee im Sinne einer vorschreibenden absoluten Instanz den

Weg der Kulturen zu bestimmen hätte. Er wendet sich vielmehr gerade mit seinen pluralistischen Maximen gegen jede Form von Orthodoxie, gegen eine die Erscheinungen dogmatisch anweisende Idee.



Idealismus



Wechselwirkung der
Erscheinungen mit der
„regulativen Idee“

Die Menschheitsidee nach Humboldt ist (mit Kant gesprochen) eine regulative Idee; sie ist keine platonische Abstraktion aus der Empirie und auch keine spekulative Setzung; sie ist eine „in der Erscheinung wurzelnde Idee“. Das heißt, die Menschheit ist ein „offenes“ Ideal. Humboldt entwirft also ein evolutionäres Konzept, das auf die Hoffnung verpflichtet ist, daß sich das Ideal in der Geschichte der Menschheit fortschreitend verwirklicht. Wenn er aber - so wurde eingewandt - davon spricht, daß das vernünftige allgemeine Gesetz nicht nur auf Toleranz, auf gegenseitige Achtung verpflichtet, sondern auch „reinigen“ und „erhöhen“ soll, dann könnte damit der Pluralitätsgrundsatz außer Kraft gesetzt werden. Ist das nicht doch in einem idealistischen Horizont zu verstehen? Wir erinnerten uns daran, daß wir in diesem Zusammenhang von einem „historischen Apriori“ sprachen, das bei Humboldt gilt. Das heißt, Humboldt versucht seine Prinzipien aus der Geschichte selbst zu gewinnen. Dabei

setzt er voraus, daß der Mensch ein eigenes Interesse an seiner (idealischen, nicht biologischen) Steigerung hat. Aber auch an dieser Stelle mußten wir eingestehen: Humboldt ist nicht festzulegen auf eindeutige Begriffe. Wir können nur soviel sagen: Die Idee der Menschheit bei Humboldt ist keine apriorische, sondern eine sich in der Geschichte zur Erscheinung bringende. Die Geschichte „an sich“ ist nicht vernünftig, sie kann aber nach Humboldt vernünftig gemacht werden. Insofern wird eine Tendenz zur Vernünftigung angenommen. Humboldt versucht, sich von dogmatischen Prinzipien fernzuhalten und überkommene Modelle zu überwinden. Insofern ist die Idee der Menschheit nicht klar und eindeutig festzulegen. Sie erscheint vielmehr gemäß ihren geschichtlichen und kulturellen Bedingungen.

Wir kehrten nach diesem Exkurs zu unserem ursprünglichen Anliegen zurück, nämlich zur Erläuterung der Adressatenliste der vergleichenden Anthropologie nach Humboldt. Wir waren stehengeblieben bei der Forderung nach aktiver Toleranz, die er im Zusammenhang mit den Aufgaben des Gesetzgebers, des ersten Adressaten des „Plans“, formuliert. „Eine neue Schwierigkeit mehr“, so fährt Humboldt im Text fort, „findet der Staatsmann der neueren Zeit, wo mehrere Nationen nicht nur, wie auch vormals oft, unter Einem Scepter vereinigt sind, sondern auch im genauesten Verstande als Eine Masse wirken sollen“. (S. 33) Humboldt spielt hier offensichtlich auf den multinationalen Vielvölkerstaat neuzeitlicher Prägung an, in dem die vergleichende Anthropologie den Vereinheitlichungs- und Vergleichültigungstendenzen zum Trotz Eigentümlichkeit und Besonderheit der Individuen und Nationen bewahren soll. Aber was meint Humboldt eigentlich genau mit dem Ausdruck, daß mehrere „Nationen“ in der neueren Zeit „als Eine Masse wirken sollen“? Er fügt hinzu: „Soll dieß mit vollkommener Präcision und Schnelligkeit geschehen, so wäre es unstreitig besser, die

Verschiedenheiten der einzelnen Stoffe aufzuheben, Sprache, Sitten, Meynungen u.s.w. gleich zu machen. Aber ist dieß ohne Verlust an Eigenthümlichkeit, und folglich zugleich an Selbstthätigkeit und Energie möglich, und welchen dieser beiden Vorzüge soll er nun dem andern aufopfern?“ Spielt Humboldt auf eine Staatskonzeption im Rahmen einer Selbstgesetzgebung des Volkes an, oder ist der Ausdruck als „eine Masse wirken“ eher als politisches Phänomen zu verstehen? Da Humboldt im Plural von „mehreren Nationen“ spricht, kann also kein einzelner Staat gemeint sein. Wir dürfen hier nicht unhinterfragt von einem populär-modernen Massenbegriff ausgehen. Das Problem, auf das Humboldt hier anspielt, ist das der Vermassung. Einerseits ist es nicht ganz negativ konnotiert, andererseits hat die Vermassung als Tendenz der Moderne einen hohen Preis: den Verlust an Eigentümlichkeit, an Selbstthätigkeit und Selbständigkeit. Als „Masse wirken“ ist also eine Negativbestimmung. Gemeint ist das Wirken ohne Eigentümlichkeit, das bloße Funktionieren der Masse als gesichtslose Einheit, gleichsam als Summe aller Atome. Die moderne Entwicklung der „Nationen“ zu internationalen bzw. transnationalen Staatenverbänden führt nach Humboldt zu einer rein funktionalen Staatsform, in der die Eigentümlichkeit sowohl der einzelnen „Nationen“ wie ihrer konkreten Mitglieder, d. h. der Individuen, in der uniformen Vielheit der Teile untergeht. Das Ende der Eigentümlichkeit im modernen funktionalen Massenstaatenverband führt (sozusagen in einer dialektischen Bewegung) zum Verlust der Selbstthätigkeit der „Nationen“. Diese Fähigkeit (zur Selbstthätigkeit und Selbständigkeit qua Eigentümlichkeit) ist aber nach Humboldt das Kriterium für das Zustandekommen von geschichtlichen Prozessen überhaupt. Man kann also sagen, daß - gemessen am Ideal der Menschheit - einerseits die krude Individualität der einzelnen Elemente genauso schädlich ist wie andererseits das gesichtslose und entindividualisierte Aufgehen der „Nationen“ in

kollektiven Funktionsgebilden. Der Gesetzgeber hat zu bemerken, daß das moderne Phänomen der Vermassung (als Kehrseite der geschichtlichen Prozesse, die auf Effizienz und Funktionalität zielen) den Preis des Verlusts der Eigentümlichkeit hat. Die Nation, die sich der Tendenz zur Vermassung ohne Vorbehalt ausliefert, beraubt sich damit zugleich ihrer eigenen Grundlage. Wilhelm von Humboldt, der erfahrene Politiker und Staatsmann (als Teilnehmer des Wiener Kongresses) und der Vertreter einer liberalen Staatsauffassung (die er in seiner Schrift mit dem Titel „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ vertritt), stellt sich in seiner politischen Tätigkeit gerade nicht den Modernisierungsprozessen entgegen. Er sieht aber zugleich die Gefahr dieser Tendenzen, die er hier argumentativ mit der kritischen Funktion des Kriteriums der Eigentümlichkeit bloßlegt.

Wir gingen im folgenden zum zweiten Adressatenkreis über, auf den sich eine vergleichende Anthropologie nach Humboldt bezieht. Welchen Beitrag kann die vergleichende Anthropologie für die Religion(en) leisten, wenn auch hier Eigentümlichkeiten und Verschiedenheiten aufgewiesen sind und durch Vergleich Entwicklungsmöglichkeiten gezeigt werden sollen. „Die Religion scheint am wenigsten Einfluß von der Eigentümlichkeit ihrer Bekenner leiden zu dürfen. Sie lehrt Wahrheit, und die Wahrheit ist durchaus objectiv und allgemein. Dennoch ist gerade bei ihr die Sorgfalt, sie immer und Schritt vor Schritt die Umänderungen des Geistes begleiten zu lassen, am meisten nothwendig, wenn die doppelte Gefahr eines drückenden Gewissenszwanges, oder religiöser Gleichgültigkeit vermieden werden soll.“ (S. 33)

Wenn Humboldt sagt, die Wahrheit der Religion sei „objectiv und allgemein“, so kann sie in seinen Augen diesen Anspruch nur im Horizont ihrer Lehre, d. h. im Horizont des Glaubens

erheben. Mit dem Hinweis auf die Eigentümlichkeit sollen sowohl die einzelnen Individuen wie ganze Religionsverbände der „doppelten Gefahr“ entgehen und „drückenden Gewissenszwang“ wie „religiöse Gleichgültigkeit“ vermeiden. Der Mensch soll also im Sinne der Ausbildung seiner Eigentümlichkeit zu seinem je eigenen Glauben freigesetzt werden. Dabei bezieht sich die vergleichende Anthropologie auf *das* Glauben als allgemeines anthropologisches Phänomen, nicht aber auf *den* Glauben. Humboldt wendet sich gegen jede religiöse Dogmatik, gegen jede den Glauben in Regeln feststellende Orthodoxie, die das Individuum als eigentlichen Ort des Glaubens aufhebt. Die Konsequenz dieser gegendogmatischen Sicht der Religion aus dem Horizont der individuellen Eigentümlichkeit ist die Lösung vom Gewissenszwang. Für Humboldt ist das nur folgerichtig, weil alle Menschen gleich sind, gerade weil sie eigentümlich sind. Der gebildeten Eigentümlichkeit wird das eigene Gewissen als Instanz der letzten Entscheidung zugesprochen. Zugleich wird im geschichtlichen Vergleich der Konfessionen der dogmatische Anspruch der Religionen aufgehoben.

Die dritte Gruppe, auf die sich eine vergleichende Anthropologie bezieht, sind die „gesellschaftlichen Cirkel“ der „Freundschaft“, d. h. der „freie und allthägliche Umgang in engeren und weiteren Verbindungen“. (S. 33) Humboldt entwirft hier eine Theorie des geselligen Umgangs, der freien Geselligkeit als vorinstitutionelles Gebilde. Er nennt in diesem Zusammenhang auch die Ehe. Wir allerdings konnten nur zum Teil in der Ehe eine Verbindung des freien Umgangs sehen, erscheint sie doch auch und vor allem als formelle Art der Geselligkeit in einer juristischen Perspektive. In Bezug auf die freie Geselligkeit als Wirkungsfeld der „eigentümlichen Charakterbildung“ hat Humboldt - das stellten wir übereinstimmend fest - die geringsten Schwierigkeiten bei der Auslegung der Eigentümlich-

keit. Sie ist hier nicht mehr Korrektiv, sondern Praxis, tätige Grundlage der freien Geselligkeit. Eigentümlichkeit entfaltet sich gerade im geselligen freien Umgang. Damit ist dieser zugleich das eigene Feld der vergleichenden Anthropologie und nicht nur ein Feld der Wirksamkeit der Eigentümlichkeit.

Die Forderung nach Eigentümlichkeit findet ihre Grenzen und ihre Herausforderung in überindividuellen Institutionen, d. h. im Staat und in der Religion. In der freien Geselligkeit aber hat sie ihren eigentlichen Ort, weil hier das Übereinstimmen in der „Kunst dieses Umgangs“ den freien Wechselverkehr konstituiert.

Zum Abschluß dieser Sitzung wandten wir uns an Humboldts Theorie des freien Umgangs mit einigen Rückfragen: Wird nicht - aus dem Horizont von Arnold Gehlens Anthropologie gesprochen - mit der Hochschätzung des vorinstitutionellen freien geselligen Wechselverkehrs die notwendige Entlastungsfunktion der Institutionen (vor allem des Staates) einerseits und des von Macht- und Gewaltpotential andererseits unterschätzt? Wird hier nicht - wieder mit Gehlen gefragt - das natürliche Aggressionspotential des Menschen ignoriert, das jeden geselligen Umgang auch gefährlich werden läßt? Universalisiert Humboldt nicht ein Modell, nämlich das der freien Geselligkeit, indem er es zum Maßstab und Kriterium für alle anderen Formen des gesellschaftlichen (institutionellen) Umgangs erklärt? Und weiter: Wird nicht gerade dadurch das Faktum der Eigentümlichkeit außer Kraft gesetzt, indem z. B. die Religion wesentliche Inhalte ihrer Lehre (etwa die Bindung des persönlichen Gewissens an die göttlichen Gebote) verabschieden soll?

24. 1. 1995

Elfte Sitzung

Wir haben uns in den letzten Sitzungen mit dem Problem der Adressaten des „Plans einer vergleichenden Anthropologie“ von Wilhelm von Humboldt beschäftigt, also mit der Frage, für wen die vergleichende Anthropologie gedacht ist, wem und wozu sie dienen soll. Dabei stießen wir in das liberalistische Zentrum des Denkens von Humboldt hinein. Im Anschluß daran haben wir noch einmal nach dem Verhältnis von Idee, Menschheit und Geschichte gefragt.

Zu 1:

Sieht man einmal davon ab, daß alle Menschen für Humboldt Adressaten einer vergleichenden Anthropologie sind, sofern er ihnen ein Bildungsrecht zuspricht - allerdings auch eine Bildungspflicht auferlegt, beides gilt für Humboldt -, so sind die potentiellen Nutznießer einer vergleichenden, typisierenden, unter dem Kriterium der Eigentümlichkeit beurteilenden vergleichenden Anthropologie spezielle Berufsgruppen. Gemeint sind: Staatsmänner, Politiker, Gesetzgeber, Vertreter der Religionen, Mitglieder der formellen und informellen Gruppierungen, Erzieher und - in einer nicht zu unterschätzenden Anmerkung - Ärzte und alle Berufe, in denen die „Geschäfte des Lebens“ geführt werden. Grundsätzlich gilt für alle: Die vergleichende Anthropologie soll dazu verhelfen,

- a) eine größere Eigentümlichkeit als Verschiedenheit der Charaktere kennenzulernen (als quantitativer Aspekt) und
- b) die schon vorhandenen Eigentümlichkeiten „zweckmäßiger“ zu leiten, d. h. im Sinne der Verwirkli-

chung von „mehr Menschheit“, „mehr Individualität“ und „mehr Totalität“ (qualitativer Aspekt).

Das Grundkriterium, dem alles zwischenmenschliche Handeln nach Humboldt folgen soll, ist (in Anlehnung an Nietzsche formuliert) die Erhaltung und Steigerung der Eigentümlichkeit sowohl von Individuen wie von Gruppen, „Classen“ und „Nationen“. Wie ist Eigentümlichkeit zu verstehen? Eigentümlichkeit ist zu verstehen als positive Differenz zwischen den Individualitäten. Man kann sagen: Eigentümlichkeit steht im Unterschied zur Einseitigkeit (mit zeitkritischer Note). Humboldt fordert, eigentümlich ohne einseitig zu werden. Auch ist Eigentümlichkeit zu begreifen im Unterschied zur Eigenbrötelei, zur bloßen Exzentrizität.

Unter Beachtung des Kriteriums der Erhaltung, Steigerung und Bildung der grundlegend gefaßten Eigentümlichkeit stellt sich an die Politik a) die (anthropologisch begründete) Forderung nach Toleranz als gegenseitige Achtung und b) - dieser Punkt nahm in unserem Gespräch breiten Raum ein - die Schwierigkeit für den Politiker, Freiheit und Zwang so miteinander zu vermitteln, daß tatsächlich Eigentümlichkeit bestehen bleibt. Mit Schiller gesprochen kann man sagen: Humboldt rechnet (dabei erweist er sich als Realist) mit einem Antagonismus der Zwecke von Politik einerseits und der Freiheit der Moralität andererseits. Dieser Antagonismus von Politik und Moral, der nach Humboldt überwunden werden soll, steigert sich unter neuzeitlichen Bedingungen, die tendenziell zu „Massenstaaten“ oder zu „staatlichen Massengebilden“ führen und die um so besser funktionieren, je mehr eine funktionale Einheit und Gleichheit hergestellt und je weniger Eigentümlichkeit zugelassen werden. (Die Differenz von Eigentümlichkeit und Institution als die von Individuum und Staat (Gemeinschaft), von Eigentümlichkeit und Funktionalität findet man auch bei Schiller, besonders in der Uhrwerksmetapher des Sechsten Briefs der „Briefe über die

ästhetische Erziehung des Menschen“. Auch Schiller beschreibt den Staat als Funktionsgebilde, das um so reibungsloser arbeitet, je funktionaler die jeder Eigentümlichkeit baren Teile ineinandergreifen.)

Nach Humboldt soll die vergleichende Anthropologie zwischen den Oppositionen zweckorientierter Funktionalität und Eigentümlichkeit, d. h. zwischen objektiver Forderung nach Anpassung einerseits und Anspruch auf Eigentümlichkeit andererseits, zwischen Präzision und Schnelligkeit auf der einen Seite und Selbsttätigkeit auf der anderen vermitteln. Mit dem „Plan“ will Humboldt die genannten Adressatenkreise für das Problem sensibilisieren. (Die eigentliche Vermittlung sollen die Schulen leisten, wie Humboldt im „Königsberger Schulplan“ und im „Littauischen Schulplan“ darlegt. In der Schule soll der Mensch zum Menschen gebildet werden, um ihn dann in die Funktionen eines Bürgers einzuweisen.) Indem der Mensch aus den Zwängen der Funktionalität herausgelöst und dadurch seine Eigentümlichkeit freigesetzt wird, wird nach Humboldt dem Staat ein Dienst erwiesen. Darin zeigt sich der Nutzen einer vergleichenden Anthropologie auch für den Staat.

Das Problem der Vermittlung von Individualität und Institutionalität wiederholt sich im Bereich der religiösen Institutionen. Auch hier sieht Humboldt die Aufgabe der vergleichenden Anthropologie als Garant der Eigentümlichkeit. Ihre Darstellung der Verschiedenheiten der Religionen und Konfessionen, unbeschadet ihres Wahrheitsanspruches, leistet ein Entkommen aus einer doppelten Entfremdung: erstens aus der Vereinseitigung und zweitens aus der Vergleichgültigung. Die vergleichende Anthropologie soll hier vor allen Dingen die Funktion eines gegendogmatischen Korrektivs erfüllen.

Hat die Bewahrung der Eigentümlichkeit bei Staat und Kirche ihre Probleme und Grenzen, die zur Vereinigung von Individualität und Institutionalität aufrufen, so verhält es sich anders

bei den „formellen und informellen Gruppierungen“. Hier in diesen offenen Institutionen geht es um den „freien und alltäglichen Umgang“; hier hat die vergleichende Anthropologie den Charakter einer „schönen Kunst“. Das Kriterium der Eigentümlichkeit in den engeren und weiteren Verbindungen hat nur dann seine günstigsten Rahmen- und Entwicklungsbedingungen, wenn der Umgang zur Kunst der Geselligkeit wird. Was meint Humboldt eigentlich damit? Kann es auch eine unkünstlerische Geselligkeit geben? Geselligkeit, so sagten wir, wird nach Humboldt dann zur „schönen Kunst“ gesteigert, wenn sie „unter der Bedingung einer vollkommenen Freiheit“ und unter „gänzlicher Vermeidung alles Scheins von Absicht“ den freien Kontakt der einzelnen Teilnehmer ermöglicht. Im freien Spiel des geselligen Umgangs soll die Anregung der je einzelnen Kräfte und die Ausbildung der Eigentümlichkeit der Individuen geschehen. Sie dürfen nicht äußeren Zwecken oder Absichten unterstellt werden bzw. für ihnen selbst fremde Ziele funktionalisiert werden. Auch sollen sich keine Hierarchien oder Vereinsmentalitäten herausbilden, die das freie Spiel der Eigentümlichkeiten lahmlegen. (Diese kunstvolle Geselligkeit kann sich, so erläuterten wir uns das Phänomen, natürlich auch in einem nichtakademischen, sondern alltäglichen Rahmen einstellen, z. B. an der Theke.) Humboldt nimmt wahrscheinlich die Geselligkeit der Salons seiner Zeit zum Vorbild, die von institutionellen Vorschriften, aber nicht von der Forderung nach tolerantem Umgang entbunden ist.

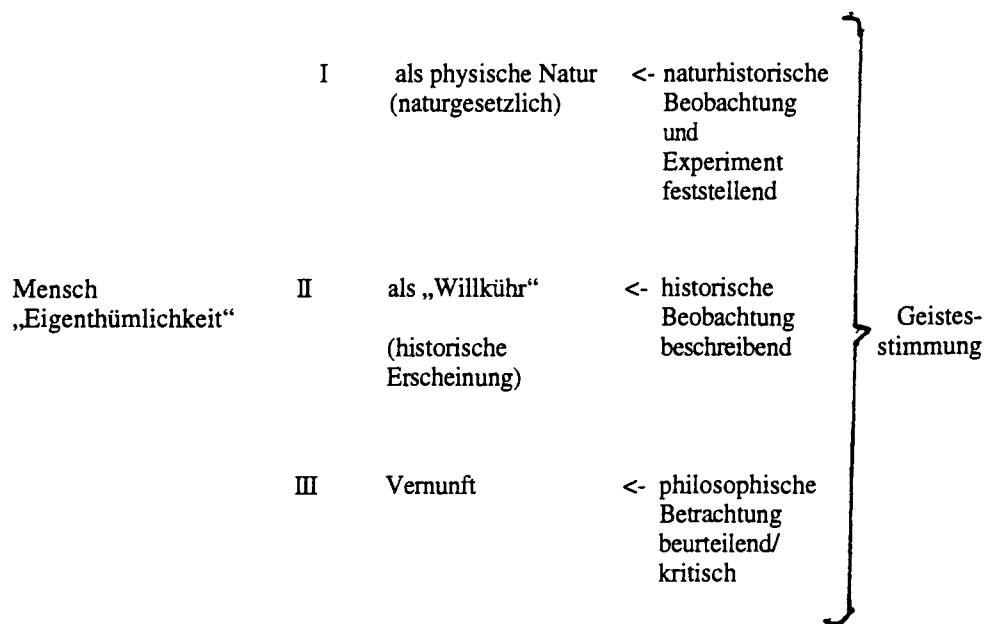
Uns stellte sich die Frage, ob in Humboldts Anthropologie die Kunst der Geselligkeit nicht Grundmodell menschlich-sozialen Umgangs ist, der in Staat und Kirche an seine Grenzen stößt. Humboldt bietet die Theorie der Geselligkeit als Stachel der Kritik gegen die Institutionen auf, gleichsam als Modell eines vorinstitutionellen freien Zusammenschlusses. Dabei muß aus heutiger Sicht die Ehe ausgenommen werden, weil sie als insti-

tutionell überformte Naturverbindung ein besonderes Problem der Institutionalität darstellt, die als Rechtsform eben nicht nur durch den freien geselligen Umgang gekennzeichnet ist.

Am Ende ist die vergleichende Anthropologie selbst eine Kunst, die „nicht bloß jede einzelne Eigentümlichkeit als ein Ganzes betrachtet, sondern auch alle zu einem Ganzen zusammenstellt“. (S. 34) An verschiedenen Punkten zeigten sich uns in Humboldts Konzept einer vergleichenden Anthropologie Probleme, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: Wir problematisierten

1. die zwangsläufige Unschärfe des Begriffs der Eigentümlichkeit, der eine sehr formale und offene Struktur hat;
2. das unterschiedliche Verhältnis von Eigentümlichkeit und Institutionalität (vom Staat bis zur Ehe), das von Humboldt nicht angesprochen wird.
3. Auch nicht angesprochen wird das Verhältnis von Eigentümlichkeit und Menschheitsidee. Man darf vermuten, daß sich die Ausbildung der Menschheitsidee und die der Eigentümlichkeit proportional zueinander verhalten, d. h. je mehr sich die Eigentümlichkeiten ausbilden, desto stärker kommt die Menschheitsidee zur Erscheinung.
4. Bisher unklar ist uns auch das Verhältnis von vergleichender Anthropologie und Bildung. Hier stellt sich das Problem der Methode. Mit welchen „Methoden“ soll die vergleichende Anthropologie arbeiten? Humboldt sagt dazu: „Wenn der individuelle Charakter des Menschen zum Beruf seiner möglichen Idealisierung erforscht, und dieser Stoff nicht fragmentarisch bloß an einzelnen Fällen, sondern in allgemeinen Sätzen, als eine Theorie, bearbeitet werden soll; so muß seine Behandlung alle Arten der Betrachtung der Natur durchgehen und zugleich naturhistorisch, historisch und philosophisch seyn.“ (S. 44) Wie stellt sich der Mensch als Gegenstand der vergleichenden

Anthropologie dar? Wie muß die vergleichende Anthropologie vorgehen, um ihr Thema behandeln zu können? Wir wiederholten: Thema der vergleichenden Anthropologie ist der Mensch unter dem Gesichtspunkt der Eigentümlichkeit. Im Sinne Humboldts muß man, wie er im zitierten Abschnitt ausführt, den Menschen als dreifach dimensionierten Gegenstand der vergleichenden Anthropologie ansehen. Einmal erscheint der Mensch als physische Natur, d. h. in seiner natürlichen und naturgesetzlichen Beschaffenheit. Gemeint sind hier die biologischen, geologischen, chemischen, physikalischen usw. Bedingungen des menschlichen Lebens, unter denen er naturgesetzlich existiert (Stoffwechsel, Fortpflanzung, Klimaauswirkungen, etc.). Während der Mensch als Gegenstand einer vergleichenden Anthropologie in „dieser Rücksicht“ „schlechterdings der Natur“ angehört, so erscheint er in einer zweiten als „Willkühr“ insofern er Zufallsprodukt der „äußeren Einwirkungen, oder inneren augenblicklichen Antrieben“ ist. (S. 44) Der Mensch wird hier betrachtet als historische Erscheinung, als der konkrete Mensch im ganzen Umfeld seiner inneren und äußeren Bedingungen. Die dritte Dimension ist die der Vernunft. Der Mensch erscheint in diesem Horizont als freies, nicht mehr den naturgesetzlichen oder historischen Bedingungen unterworfenen Wesen, das sich vernünftig seine eigenen Gesetze „aus einer selbständigen Kraft“ geben kann. (S. 45) Humboldt unterstellt mit Kant eine Kausalität aus Freiheit. Geht es in der ersten Schicht um Naturgesetze, so geht es hier um Moralgesetze.



Anhand dieser Skizze können wir in Humboldts „Methode“ der vergleichenden Anthropologie eine alte anthropologische Struktur erkennen: Der Mensch ist einerseits Natur und andererseits Freiheit und Vernunft, er ist einerseits fremdbestimmt und andererseits selbstbestimmt, er ist ein empirisches, geschichtliches Wesen und zugleich reines Selbstverhältnis der Vernunft. Auf diese drei Dimensionen des Menschen im Horizont einer vergleichenden Anthropologie lassen sich jeweils drei Methoden beziehen: einmal die naturhistorische Beobachtung des Menschen als physische Natur. Sie ist registrierend und beschreibend, kann aber auch den Charakter eines Experiments annehmen. D. h. die Natur (des Menschen) kann im Hinblick auf eine im voraus entworfene Theorie befragt werden, um zu prüfen, ob diese durch das Experiment bestätigt oder widerlegt wird. Sie ist darüber hinaus feststellend im Hinblick auf Gesetzmäßigkeiten, die von sich aus (d. h. von Natur aus) gelten. Die Methode der zweiten Ebene ist die der historischen Beobachtung. Sie soll Ähnlichkeiten, Übereinstimmungen, höchstens Wahrscheinlichkeiten liefern, diese in ihrem historischen Um-

feld beschreiben und das Bild der Diversitäten zeigen und schließlich eine Typologie der Kulturkreise bieten. Die dritte methodische Bestimmung einer vergleichenden Anthropologie ist die der philosophischen Betrachtung. Die spekulative Betrachtung des Philosophen als dritten Typus neben dem Naturforscher und dem Historiker ist niemals eine bloße Abspiegelung. Mit Betrachtung ist tatsächlich auch gemeint, den Gegenstand zu „traktieren“. Etymologisch steckt in Betrachtung das lateinische *tractare*. Der Betrachtung wird hier - modern gesprochen - Beurteilung und Kritik zugemutet. Sie ist niemals bloß Abspiegelung. Das Prinzip der philosophischen Betrachtung ist nach Humboldt das der Spekulation, die ein bestimmtes Moment der Vision im Hinblick auf die Menschheitsidee beinhaltet. An anderer Stelle sagt er: „Die Spekulation gehört zur Gesundheit des Geistes“. Damit ist Spekulation bei Humboldt keineswegs negativ konnotiert. Vielmehr ist sie auch Antizipation einer Idee, die sich der verschiedenen Dimensionierungen ihres Sachverhalts versichert hat und Humboldt (im Gegensatz zu verschiedentlichen Unterstellungen) vor einer bodenlosen Utopie oder zu engem Pragmatismus bewahrt. Spekulieren nach Humboldt ist sozusagen ein methodisches Zwischen, zwischen pragmatisch-empirischem und philosophisch-abstraktem Vorgehen. Für uns heißt das: die vergleichende Anthropologie hat sich als kritisch beurteilende und philosophisch spekulierende Disziplin im Hinblick auf ihren Gegenstand der naturgesetzlichen und historischen Bedingungen zu versichern.

Humboldt bezeichnet die verschiedenen historischen Dimensionen als „Geistesstimmungen“. Das Phänomen der Stimmung meint ein „Sich-stimmen-auf“ und ein „Gestimmt-sein-durch“ den Gegenstand (d. h. hier durch den Menschen). Es wird darüber hinaus von Humboldt in Verbindung mit dem Phänomen der Wechselwirkung gebracht. Der vergleichende Anthropologe als feststellendes, beschreibendes und kritisch-beurteilendes

Subjekt steht zu seinem „Objekt“ in Wechselwirkung, insofern sein Gegenstand, der Mensch, immer zurückwirkt. Der vergleichende Anthropologe hat keinen gegenständlichen Zugriff auf sein Objekt. Er muß sensibilisiert werden, muß sich auf ihn „einstimmen“ und sich durch ihn „stimmen lassen“. Die vergleichende Anthropologie als Verspannung von Empirie und Spekulation betrachtet nie von außen. Der Mensch als Beobachter, Betrachter und Gegenstand, als Subjekt und Objekt, ist sozusagen immer implizit, so daß der vergleichende Anthropologe sich nicht objektivierend distanzieren darf, sondern versuchen muß, sich selbst in den wechselhaften Prozeß hineinzubringen.

31. 1. 1995

Zwölfte Sitzung

In dieser letzten Sitzung des Seminars hielten wir einen Gesamt-rückblick auf die wesentlichsten Stationen unserer Auseinandersetzung mit Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“. Dieser Rückblick soll einerseits als Erinnerungshilfe zur Vorbereitung der Klausur dienen und andererseits als zusammenfassendes Verlaufsdiagramm eine abschließende Besinnung auf unsere Thematik ermöglichen. Wir haben uns in vier Einzelschritten Humboldts „Plan“ genähert. Dabei wollten wir ihn nicht lesen als Beitrag zur einer allgemeinen Anthropologie (wie auch Humboldt die allgemeine Anthropologie in Differenz zur vergleichenden versteht), sondern als notwendigen Beitrag und praktische Ergänzung seiner Bildungstheorie. Grundsätzlich gingen wir davon aus, daß die neuzeitliche Problematik einer Bildung nicht nur mittels Wissenschaft, sondern durch Wissen-

schaft hindurch auch für unsere Zeit noch aktuell ist, d. h. daß wir uns in Humboldts Problematik wiedererkennen können. Im Sinne des „historischen Apriori“, bestimmt durch sich durchhaltende Probleme, ist dies möglich. Humboldt ist natürlich zunächst Sprecher seiner Zeit, wie wir diejenigen unserer Zeit sind. Aber wir sind durch die Zeiten hindurch und unterhalb der dinglichen Zeit verbunden durch sich durchhaltende Themen und Problematiken, durch „historische Apriori“, wie wir es nannten.

1.) Im ersten Schritt waren wir deshalb bemüht um ein Verständnis des Phänomens einer Bildungstheorie. Was ist eine Bildungstheorie eigentlich, fragen wir. Auf dem Wege dahin konfrontierten wir den Theoriebegriff eines wissenschaftlichen Konzepts, das mit dem Subjekt-Objekt-Schema operiert und sich als positive Tatsachenfeststellung begreift, mit dem Theoriebegriff einer Bildungstheorie, von der wir sagten, daß sie einige normative Implikationen, Zielvorstellungen hat. Ergebnis dieses Vergleichs von Wissenschaftstheorie einerseits und Bildungstheorie andererseits war die Gegenüberstellung von

- | | | |
|----|--|--|
| a) | feststellend | - normativ entwerfend, |
| b) | objektiv geltend | - allgemeine Geltung
beanspruchend, |
| c) | prognostisch
(prognostisch im Sinne aufgedeckter Gesetzmäßigkeiten;
antizipatorisch: vorwegnehmend auf bestimmte Zielvorstellungen). | - antizipatorisch |

Bildungstheorien sind normative Entwürfe mit auf die Zukunft gerichtetem Geltungsanspruch, der sich in einer für evident gehaltenen Zeitkritik begründet. (Wie bei Humboldt ist auch bei Schiller und bei Comenius das Unbehagen an den Verhältnissen der Zeit Ausgangspunkt für kritische Reflexion).

2.) Dem ersten Schritt der Vorverständigung über den Theoriecharakter von Bildungstheorie folgte als zweiter Schritt, gleichsam den ersten Schritt vertiefend, die Analyse elementarer anthropologischer Voraussetzungen, mit denen eine Bildungstheorie in dem soeben skizzierten Sinne operiert. (Möglicherweise sind diese nicht explizit, sondern implizit).

Wir registrierten als solche:

- a) den Selbstverhältnischarakter des Menschen, d. h. die anthropologische Grundtatsache, daß der Mensch sich ausdrücklich zu sich selbst verhalten kann und muß;
- b) die Geschichtlichkeit. Darunter verstanden wir das wissende In-der-Zeit-sein des Menschen;
- c) die Vernunft als Vermögen theoretischer, praktischer und technischer, d. h. im dreifachen Sinne rationaler Bestimmung und Selbstbestimmung;
- d) das Phänomen der Leiblichkeit, verstanden als die Voraussetzung des Handelns einerseits und als Erfahrung von Zeit im Sinne des Geborenwerdens, Sterbens und des Zeugens andererseits. (Wir sagten, daß jeder Akt des Zeugens ein Verhältnis zur Zeit stiftet.);
- e) das Phänomen der Sprachlichkeit als symbolisches Mitteilungs-, Tradierungs- und Repräsentationsvermögen. Bildung und Bildungstheorie sind ohne Sprache nicht denkbar;
- f) die Welt- und Selbstoffenheit des Menschen, die immer in einer Bildungstheorie vorausgesetzt ist als Herausforderung und Ermöglichung der Selbstbestimmung.

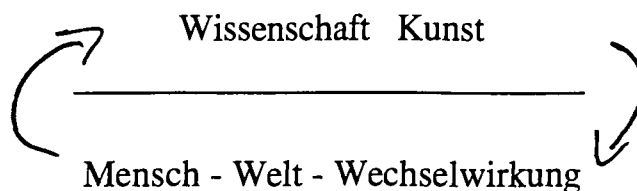
Schließlich sagten wir, daß in allen dieser sechs Perspektiven das Phänomen der Freiheit in bestimmten Schattierungen jeweils zur Erscheinung kommt.

Das Ergebnis unserer Analyse läßt sich wie folgt zusammenfassen: Bildungstheorien sind offenbar nicht ohne anthropologische Prämissen denkbar und konzipierbar. Nur auf ihrem Boden läßt sich sagen, wie der Mensch ist und sein soll. Eine neuzeitliche Bildungstheorie muß sich zunächst deshalb anthropologisch ausweisen, weil nach dem Verständnis der Neuzeit der Mensch Schöpfer und Adressat der Anthropologie ist.

3.) Der dritte Schritt unserer Auseinandersetzung mit dem Denken Humboldts bestand im Textestieg in das Fragment, das nach Leitzmann den Titel trägt: „Theorie der Bildung des Menschen“. Wir rekonstruierten zunächst Humboldts Zeitkritik am „Wissenschaftsbetrieb“ seiner Zeit. Wovon geht Humboldt aus? Wogegen richtet sich seine Bildungstheorie? Wir sahen als Grundmotiv seiner Zeitkritik erstens die Zersplitterung der Wissenschaften und Künste und zweitens die Pragmatisierung und Folgenlosigkeit des Wissens für die „Gesinnung“, d. h. für die Moralität des Menschen. Das Ergebnis nach Humboldt lautet: Wissenschaften sind zwar erfolgreich, können aber ihren Boden und ihre wahren Bedingungen im Hinblick auf das Grundinteresse des Menschen nicht artikulieren. Sie können, mit Humboldt gesprochen, nicht „seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen“. Gegen diese Zeiterscheinungen stellt Humboldt seinen bildungstheoretischen Grund-Satz vom Interesse der Kraftnatur des Menschen an sich selbst (Kraft will sich selbst bekräftigen). Diesem Grundsatz des Selbstinteresses der Kraft des Menschen gemäß ist für Humboldt der Mensch Kraft in der Zeit, Kraft, die in einer Reihe von Kräften (Sinnlichkeit, Vernunft, Einbildungskraft, Phantasie usw.) sich zum Ausdruck bringt und Beständigkeit schaffen will.

Wir gingen im weiteren über zu einer differenziellen Strukturanalyse, in der wir den bildungstheoretischen Zusammenhang von Mensch, Welt und Wechselwirkung, in dem Humboldt das

Dasein als Kraft in der Zeit und die Wissenschaften und Künste fundierend auslegt, rekonstruierten.



Die These Humboldts lautet: Das Mensch-Welt-Wechselwirkungsverhältnis wird von den Wissenschaften und Künsten als fundierendes Verhältnis des Menschen nicht gesehen. Er fordert die Rückwendung dazu. Gemäß unserer Analyse ist das Wechselwirkungsverhältnis von Mensch und Welt, wobei Wechselwirkung die zentrale Kategorie ist, als dreifach gestufter Prozeß lesbar. Danach wäre die erste Stufe diejenige der veräußerten Verobjektivierung (der Entäußerung), die zweite Stufe diejenige der Verinnerlichung (im Sinne des subjektiven Erlebens mit dem Ziel der Selbstverständigung des Geistes und des Innewerdens der Willensfreiheit). Die dritte Stufe wäre der Aufschwung zur Idee einer idealen Wechselwirkung als „allgemeinste, regeste und freieste“. Mit dieser Differenzierung ergibt sich der Blick auf einen Bildungsprozeß, den idealiter alle Menschen durchlaufen müßten, wenn sie ihren Beitrag zur Verwirklichung des Menschheitsideals (das diese „Beiträge“ notwendig braucht) leisten wollten. Bildung ist die individuell freigesetzte Kraft der Wechselwirkung im Zeichen des Menschheitsideals vor aller wissenschaftlichen und kunsthaften Abzweckung, d. h. vor allem instrumentellen Gebrauch.

4.) Nach der Analyse des Bildungsziels („dem Wesen Werth und Dauer verschaffen“) und des Bildungsprozesses (im Auf-

stieg der eigentümlichen Individualität zur „regesten, allgemeinsten und freiesten Wechselwirkung“) stellte sich im vierten Schritt die Frage: Wie können Bildungsziel und Bildungsprozeß anthropologisch gestützt und angeregt werden? Die Antwort darauf ist, so haben wir uns klargemacht, Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“. Dieser verhält sich also subsidiär zur Bildungstheorie. Die vergleichende Anthropologie ist nach Humboldt eine unterstützende Praxis der Bildungstheorie, die sich in ihrem Horizont versteht. Im Unterschied zur vergleichenden Anatomie zielt die vergleichende Anthropologie auf den „moralischen Charakter“ des Menschen und im Unterschied zur allgemeinen Anthropologie nicht auf Gattungsgemeinsamkeiten, sondern auf die individuellen und kulturellen Verschiedenheiten. Vergleichende Anthropologie will also nicht Wissenschaft vom Menschen sein, sondern sie will Menschenkenntnis in praktischer Absicht sein. Sie will die „Verschiedenheiten“ kennenlernen, die es zwischen den Menschen, Völkern, Nationen, Kulturen, Gruppen usw. gibt, um den Menschen im Sinne der Bildungstheorie anleiten zu können.

Die Menschenkenntnis der vergleichenden Anthropologie in praktischer Absicht stellt ein Zwischenfeld dar zwischen partikularer Umgangserfahrung und höchst allgemeiner philosophischer Menschenkenntnis. In diesem Zwischenbereich geht es, so sagten wir, um eine Typologie von charakterlichen Verschiedenheiten, die dem konkreten Umgang als heuristische Orientierung dienen soll. Durch diese soll das bildungstheoretisch begründete Grund-Ziel der freien Ausbildung der Individualität in gestufter Wechselwirkung mit der Welt als Ausbildung der Eigentümlichkeit ermöglicht werden. Eigentümlichkeit ist die tragende Kategorie der vergleichenden Anthropologie so wie Wechselwirkung die zentrale Kategorie der Bildungstheorie ist. Beide stehen in einem Entsprechungsverhältnis. Der Ort der Eigentümlichkeit als „innere Konsequenz und äußere Congruenz“

mit dem Ideal liegt zwischen dem Menschheitsideal (das wir nicht als platonische Idee verstanden) und einer bloß zufälligen besonderen Individualität.

5.) Besondere Adressaten einer ausgeführten vergleichenden Anthropologie, die bildungstheoretisch in die Pflicht genommen werden, sind Institutionen und ihre Vertreter. Hier denkt Humboldt vor allem an die Vertreter des Staates, der Kirchen, an die Mitglieder der „freien Vereinigungen des geselligen Verkehrs“ sowie an die Vertreter der Berufe, sogenannte „Gesellschaftsmänner“. Ihnen soll die vergleichende Anthropologie dazu verhelfen, erstens Eigentümlichkeit freizusetzen und zweitens den Einfluß von Maßnahmen zur Entwicklung der Freisetzung der Eigentümlichkeit als je eigene Individualität abzuschätzen. Das Problem, das sich in den Adressaten manifestiert, ist der latente Widerspruch zwischen objektiver Institutionalität und subjektiver Eigentümlichkeit, man kann auch sagen zwischen objektiver Funktion im System der Gesellschaft einerseits und unverwechselbarem individuellem Charakter andererseits. So wenig Zwang wie nötig, so viel Freiheit wie möglich - das ist mit einem Satz Humboldts anthropologisches Credo.

Dem entspricht die durchgehende Forderung nach Toleranz, für Humboldt die Bedingung der Möglichkeit der Entwicklung der geschichtlichen Menschheit in Richtung einer Vervollkommnung. Besondere Schwierigkeiten in der Einlösung dieser Forderung sieht er bei massenstaatlichen Gebilden, die tendenziell Wechselwirkung durch Funktion ersetzen, und bei Religionen, deren absoluter Wahrheitsanspruch tendenziell die Eigentümlichkeit mißachtet und dadurch Gewissenszwang oder Gleichgültigkeit erzeuge. Die beste Möglichkeit, Eigentümlichkeit zu fördern, sieht Humboldt in den geselligen Zirkeln, die gleichsam vergleichende Anthropologie „live“ betreiben und die Typologie mit konkreten Charakteren ausfüllen können. Offen-

sichtlich ist die Geselligkeit freier Zirkel die Grundformel, an der Humboldt Staat und Kirche mißt. Die vergleichende Anthropologie beruht letztlich auf einer Theorie der Geselligkeit in bildender Absicht.

6.) In den Methoden der vergleichenden Anthropologie als praktische Menschenkenntnis wird das Grund-Bild deutlich, das Humboldt im Sinne einer allgemeinen Anthropologie vom Menschen hat bzw. voraussetzt. Dieses Grund-Bild fügt sich zusammen aus erstens der physischen Natur, zweitens der historischen Natur und drittens der Vernunftnatur des Menschen. Entsprechend dieser dreifachen Dimensionierung muß die vergleichende Anthropologie mit drei methodischen Hinsichten operieren:

1. Sie muß arbeiten mit der naturhistorischen Beobachtung, die feststellt, durch welche Naturgesetze der Mensch in seiner Natur bestimmt ist und die durch Experiment versucht, den Menschen zu erklären.
2. Die vergleichende Anthropologie muß historisch beobachten, d. h. den Menschen in seinem historischen Umfeld beschreiben, ihn in seinem inneren und äußeren Umfeld verstehen und Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten hervortreten lassen.
3. Sie muß schließlich den Menschen als freies Vernunftwesen fassen, dessen Kräfte aus eigener Kausalität fähig und deshalb der moralischen Selbstbestimmung mächtig sind. In philosophierender Hinsicht ist die vergleichende Anthropologie nicht nur beobachtend erklärend, nicht nur vergleichend beschreibend, sondern beurteilend kritisch.

7.) Letztlich ist die vergleichende Anthropologie eine integrative Disziplin, die, den drei Grundhinsichten entsprechend, die drei Grunddimensionen des menschlichen Daseins praktisch zum Zwecke einer aufgeklärten und bildenden Menschenkennt-

nis in einer bestimmten Geistesstimmung vereint, d. h. sie ist zugleich vorwissenschaftlich und vorphilosophisch einerseits, wie sie andererseits über Wissenschaften und Philosophie hinaus ist. Erst dadurch, daß sie in keiner Einzelbetrachtung aufgeht und daß sie nicht aus einer Addition der Einzelbetrachtungen besteht, kann sie der Entfaltung der Eigentümlichkeit dienen. Denn die Eigentümlichkeit widerspricht jedem Allgemeinheitsanspruch, dem der Naturbeobachtung und -erklärung, dem des historischen Vergleichens und Verstehens und dem des philosophischen Urteils. Deshalb kann Humboldt nur sagen, daß das Medium der vergleichenden Anthropologie eher das einer Stimmung als das einer Argumentation ist. In dem Augenblick, in dem er die Eigentümlichkeit als den höchsten Wert ansetzt, befindet sich Humboldt nicht mehr im Feld der Natur- und Geisteswissenschaften, auch nicht mehr in dem der Philosophie, weil alle Aussagen, die hier getroffen werden, den Anspruch auf Allgemeinheit erheben und das Ziel der vergleichenden Anthropologie auf Eigentümlichkeit nicht treffen können.

Am Ende stellen wir uns als abschließende kritische Betrachtung die Frage, ob nicht Humboldts Plan den Kern seines Scheiterns in den unkritischen Explikationen in sich trägt. Wird nicht der Anspruch auf die notwendige Grundlegung der Wissenschaften und Künste, den Humboldt am Beginn seiner Schrift zeitkritisch formuliert, in ihrem Verlauf Stück für Stück unterlaufen? Kontakert nicht das Grund-Ziel der vergleichenden Anthropologie, die Herausbildung der Eigentümlichkeit, den Allgemeinheitsanspruch der Bildungstheorie mit ihrer Forderung nach Ausbildung der Individualität? Wird nicht das Bildungsziel, „seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen“ im dreifach gestuften Aufstieg zur Idee der Menschheit, das für alle gelten soll, durch die Abwehr jeder methodisch disziplinären Allgemeingültigkeit der die Bildungstheorie praktisch

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.
© Egon Schütz

den vergleichenden Anthropologie in Frage gestellt? Mit einem Wort: Zeigt sich nicht am Ende eine Aporie in Humboldts Gedankengang, die Anspruch und Vorgehen untergräbt?

Mit diesen Rückfragen, deren Beantwortung wir am Ende offen ließen und der Urteilskraft eines jeden Teilnehmers anheimstellten, beschlossen wir den Versuch, uns von Humboldts wirkungsmächtigen bildungstheoretischen und anthropologischen Positionen ein Bild zu machen. Zumindest in einer Hinsicht hat unser Versuch bildende Wirkung gezeigt: Gerade weil Humboldt nicht „auf den Begriff zu bringen“ ist, mußten wir uns in praktischer Toleranz und Humanität gegenüber seinem Denken üben.

Diese Kopie ist nur rein persönlichen Informationszwecken. Jede Form der Vervielfältigung, Verbreitung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.
© Egon Schütz