

Angelika SCHOBER

*SCHILLERS BRIEFE ÜBER DIE ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG DES MENSCHEN ALS  
ANTWORT AUF DIE FRANZÖSISCHE REVOLUTION  
UND IHRE FOLGEN*

Schillers *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* gehören zu den Klassikern der deutschen Literatur-, Philosophie- und Pädagogikgeschichte. Doch eine erneute Lektüre dieser Texte übersteigt ein historisches und philologisches Interesse. Im Zeichen der weltweiten Umwälzungen, welche zu Beginn des 21. Jahrhunderts geschehen, ist es sinnvoll, Schillers Texten erneute Aufmerksamkeit zu schenken, um zu sehen, inwieweit seine als Antwort auf die Französische Revolution konzipierten *Ästhetischen Briefe* heute zu Reformen im Erziehungsbereich beitragen können. Und zwar nicht nur in Europa, sondern auch anderswo, zum Beispiel in der arabischen Welt. Um dies zu verdeutlichen, werden im Folgenden Schillers Wende vom Revolutionär zum Befürworter ästhetischer Bildung erörtert sowie die wesentlichen Thesen seiner Briefe und ihr philosophischer Hintergrund. Danach werden Konsequenzen für die deutsche Bildungslandschaft und Gesellschaft nachgezeichnet und schließlich ihre Bedeutung heute skizziert.

*1. Schillers Wende vom Revolutionär zum Erzieher*

Wie andere deutsche Intellektuelle war Schiller begeistert, als 1789 in Paris die Revolution ausbrach und in mancher Hinsicht war er stärker als andere disponiert für ihren enthusiastischen Empfang. Besonders durch sein Sturm und Drang Drama *Die Räuber* (1781), in welchem Gewaltanwendung zunächst gerechtfertigt wird als Antwort auf politische Willkür.<sup>1</sup> Und es ist

---

<sup>1</sup> Nur zu Beginn des Stückes akzeptiert Schiller revolutionäres Aufbegehren. Am Ende stellt sich Karl Moor der Justiz und distanziert sich in einem Monolog von seinem früheren Handeln: „da steh' ich am Rand eines entsetzlichen Lebens, und erfahre nun mit Zähneklappern und Heulen, daß *zwei Menschen, wie ich, den ganzen Bau der sittlichen Welt zu Grund richten würden* [...] Ich geh', mich selbst in die Hände der Justiz zu überliefern.“

wohl diesem auf französisch übersetzten Werk zu verdanken, dass Schiller 1792, im ersten Jahr der Französischen Republik, von der französischen Nationalversammlung das Bürgerrecht verliehen wurde. Auf der Liste jener Nichtfranzosen, die es am 10. Oktober 1792 erhielten, steht auch „M. Gille publiciste allemand“.<sup>2</sup> Allerdings bekam Schiller das Dokument erst am 1. März 1798, wahrscheinlich wegen der ungewöhnlichen Schreibweise seines Namens und der fehlenden Adresse, und zu dieser Zeit hatte er sich bereits seit fünf Jahren von der Revolution distanziert. Doch in den *Räubern* ließ er Karl Moor sagen: „Stelle mich vor ein Heer Kerls wie ich, und aus Deutschland soll eine Republik werden, gegen die Rom und Sparta Nonnenklöster sein sollen.“<sup>3</sup>

Schiller war davon überzeugt, dass die Französische Revolution „das große Schicksal der Menschheit verhandelt“, doch nach der Hinrichtung von Ludwig XVI am 21. Januar 1793 wendet er sich von ihr ab. Am 8. Februar schreibt er an seinen Freund und Verleger Körner: „Ich kann seit vierzehn Tagen keine französischen Zeitungen mehr lesen, so ekeln diese elenden Schinderknechte mich an.“ Die Tötung des Königs schockierte ihn um so mehr, als er Ende 1792 beabsichtigte, eine Schrift zu seiner Verteidigung zu verfassen.<sup>4</sup>

---

5. Akt, Letzte Szene, *Schillers Werke*, Zweiter Band, hrsg. von Kröner Stuttgart, Cotta, 1867, S.142.

<sup>2</sup> Der Erlass ist unterzeichnet von Innenminister Roland und gegengezeichnet von Danton. *Friedrich von Schiller. Bürger von Frankreich*, Veröffentlichung der nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen Deutschen Literatur in Weimar, Einführung von Gerhard Schimmel, printed in the German Democratic Republic, Leipzig, sd

<sup>3</sup> *Schillers Werke*, Zweiter Band, hrsg. von Kröner, Stuttgart, Cotta, 1867, S.22.

<sup>4</sup> Im Dezember 1792 sucht Schiller einen Übersetzer ins Französische für seinen Text, den er wie folgt rechtfertigt: „Außerdem ist gerade *dieser* Stoff sehr geschickt dazu, eine solche Vertheidigung der guten Sache zuzulassen, die keinem Mißbrauch ausgesetzt ist. Der Schriftsteller, der für die Sache des Königs öffentlich streitet, darf bei dieser Gelegenheit schon einige wichtige Wahrheiten mehr sagen als ein anderer, und hat auch schon etwas mehr Credit. [...] Vielleicht rätst du mir an, zu schweigen, aber ich glaube, daß man bei solchen Anlässen nicht indolent und unthätig bleiben darf. Hätte jeder freigesinnte Kopf geschwiegen, wo wäre nie ein Schritt zu unserer Verbesserung geschehen. Es gibt Zeiten, wo man öffentlich sprechen muß, weil Empfänglichkeit dafür da ist, und eine solche Zeit scheint mir die jetzige zu sein.“ „Nachrichten aus Schillers Leben“, verfasst von Körner im Jahre 1812, *Schillers Werke*, Erster Band, Stuttgart, Cotta, 1867, S.XXX.

Schiller wirft der Revolution vor, die „rohen Triebe“ des Menschen zu entfesseln und er erklärt sie deshalb für ungeeignet, die Freiheit zu verwirklichen. Er widersetzt sich vor allem der rigorosen Unterordnung des Individuums unter die Gesellschaft, wie dies in Rousseaus Konzeption der ‚Volonté Générale‘ der Fall ist, welche Robespierre stark beeinflusste. Stattdessen vertritt Schiller das Humanitätsideal, das durch ästhetische Erziehung verwirklicht werden soll, und er schlägt damit auch vor, politische Probleme mit Hilfe der Kunst zu lösen. Dabei betont er die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gemeinschaft und meint, ästhetische Bildung werde das Individuum zu ethischem Handeln bringen. Im Einzelnen wird dies in den *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen* erörtert, deren erste Briefe Schiller zwischen Februar und September 1793 an seinen Gönner, den dänischen Erbprinzen Herzog Friedrich-Christian von Holstein-Augustenburg, richtete.

Indem Schiller letztlich die Revolution zugunsten von Erziehung ablehnt, vertritt er die Gegenposition zu Hölderlin, der sich auch während der Schreckensherrschaft nicht von ihr distanziert. Beide Autoren beschäftigt die gleiche Frage: Wie kann ein Staat verwirklicht werden, der die Freiheit garantiert? Doch die Antworten sind verschieden. Während Hölderlin für den radikalen Umsturz des Alten plädiert, wünscht Schiller die schrittweise Entwicklung des Neuen auf der Grundlage von Bildung. Peter Weiss hat diese Spannung in seinem Theaterstück *Hölderlin* thematisiert, dessen 3. Szene des 1. Aktes Schillers Position wie folgt zusammenfasst:

„Bisher sind alle Bestrebungen zu einer gerechten StaatsForm zu finden an der mangelnden Reife des Einzelnen gescheitert. Um Erneuerung zu erlangen/ muss durch aestetische Schulung zunächst ein umfassender Charakter hergestellt werden.“ [...] Schiller fügt hinzu: „Lassen Sie uns wircken/ zur Heranbildung/ einer neuen Moral [...]“ und er schließt mit der Bemerkung: „Die Entwicklung zur Freyheit/ ist die Aufgabe/ für mehr als ein Jahrhundert. „Eh die Structures der Gesellschaft/ sich verändern lassen/ muss erst der Mensch/ verändert werden“.

Worauf Hölderlin entgegnet: „Nein erst muss von Grund auf/ alles umgeworfen werden/ dass Neues entstehen kann“.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Peter Weiss, *Hölderlin*, Stück in zwei Akten, Frankfurt/ M, 1979.

## 2. Kerngedanken der *Ästhetischen Briefe*

Mit Wolfgang Janke kann man sagen, dass die „im Kreise Goethes und unter dem Einfluß der Fichteschen Wissenschaftslehre“ entstandenen *Ästhetischen Briefe* „die vielleicht hellstichtigste Auseinandersetzung mit der Französischen Revolution“ sind.<sup>6</sup> Auch deshalb, weil „besonders im ersten Teil der Horenfassung (also der im Oktober 1794 vollendeten Briefe 1-9) die These eines Primats des Ästhetischen vor dem Politischen“ vertreten wird. Schiller ist davon überzeugt, dass ein freies politisches Gemeinwesen nur auf der Grundlage von ästhetischer Erziehung realisiert werden kann. Und dass es „die Schönheit [ist], durch welche man zu der Freyheit wandert“, wie es im 2. Brief heißt.<sup>7</sup> Dies impliziert, dass politische Freiheit nur erreicht werden kann, wenn zunächst das Individuum sich selbst durch den Umgang mit dem Schönen „veredelt“, also ästhetisch bildet und dadurch zu ethischem Handeln motiviert wird. In einem ersten Schritt muss der Mensch also die Freiheit in seiner eigenen Person verwirklichen, bevor er sie im Rahmen des Gemeinwesens politisch erproben kann.<sup>8</sup> Entsprechend betont der 2. Brief, dass ästhetische Erziehung den Menschen zu ethischem Handeln führt und dies ihn reif macht für politische Freiheit. Erziehung durch Kunst gilt also als Voraussetzung für freies, moralisches Handeln, das seinerseits die Grundlage für politische Verantwortungsfähigkeit bildet. Deshalb meint Schiller, politische Freiheit dürfe dem Menschen erst nach einem langen Erziehungsprozess zugestanden werden, sonst kommt es zu Exzessen wie in der Französischen Revolution. Und insofern kann man sagen, dass Schillers

---

<sup>6</sup> Janke, Wolfgang, *Die Idee der Philosophie und die Verwirklichung politischer Freiheit*, Wuppertaler Hochschulreden Band 9, Herausgeber: Das Gründungsrektorat der Gesamthochschule Wuppertal, Peter Hammer Verlag GmbH, Wuppertal 1976, S.8.

<sup>7</sup> Schillers Werke, Nationalausgabe (NA) in 43 Bänden, hrsg. von Benno von Wiese, Weimar, Hermann Böhlau Nachfolger, 1963, Philosophische Schriften. Erster Teil, Bd. 20: Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen, S.311.

<sup>8</sup> Dabei ist natürlich nicht die wilde Freiheit gemeint, die auch Willkür genannt wird, sondern die sittliche Freiheit. Jene, die Kant in der *Kritik der praktischen Vernunft* als „freiwillige Unterwerfung unter das (Sitten)Gesetz“ bestimmt.

Forderung nach ästhetischer Bildung die Konsequenz von zwei sich ergänzenden Gegebenheiten ist: seinem idealischen Streben nach Freiheit einerseits, der Beobachtung der Pariser Ereignisse andererseits.

Es mag paradox erscheinen, dass Schiller die These vertritt, zur moralischen Erziehung des Menschen sei am Besten ästhetische Bildung geeignet und somit die Kunst. Doch diese Vorstellung wird durchaus verständlich, wenn man Schillers Gedankenschritten in ihren großen Zügen folgt. Der paradox anmutende Schluss resultiert nämlich aus dem Begriff der Freiheit, der über allem steht. Und der Schlüssel zum Verständnis liegt im 2. Brief, wo Schiller schreibt: „Die Kunst ist eine Tochter der Freyheit“. Woraus er folgert, dass sie als Tochter, also als Konsequenz der Freiheit, in der Lage ist, ihrerseits zur Freiheit zu bilden.<sup>9</sup> Durch das, was frei, d.h. nicht zweckgebunden ist, soll Freiheit möglich werden. Dabei stützt sich Schiller auf Kant, der in § 59 der *Kritik der Urteilskraft* schreibt, Schönheit sei ein „Symbol des Sittlichguten“<sup>10</sup>. Er geht jedoch über Kant hinaus, indem für ihn Schönheit mehr ist als ein bloßes Symbol - nämlich „Freiheit in der Erscheinung“.

Die Nähe zu Kant kennzeichnet gleichwohl das gesamte Menschenbild Schillers, was er selbst im 1. Brief unterstreicht: Ich „will Ihnen nicht verbergen, dass es größtenteils Kantische Grundsätze sind, auf denen die nachfolgenden Behauptungen ruhen werden.“<sup>11</sup> Wie Kant bestimmt er den Menschen als ein Wesen, das zwei verschiedene Naturen in sich vereinigt: die sinnliche und die geistige Natur. Entsprechend unterscheidet er zwischen „phänomenalem Ich“ (das von Sinneseindrücken, Wahrnehmungen und Leidenschaften bestimmt wird) und „absolutem Ich“, welches die freie Persönlichkeit bezeichnet, die den Veränderungen des phänomenalen Ichs

<sup>9</sup> NA, XX, 311. Wie wichtig für Schiller die Freiheit ist, zeigen auch seine historischen Dramen, besonders *Don Karlos*, *Infant von Spanien* und *Wilhelm Tell*.

<sup>10</sup> Immanuel Kant, *Kritik der Urteilskraft*, Werkausgabe Band X, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Frankfurt (1957), Zweite Auflage 1977, S.297. Symbol ist eine „indirekte Darstellung des Übersinnlichen“. Kant bestimmt Schönheit auch als „Zweckmäßigkeit ohne allen [...] Zweck“. § 11, S.136.

<sup>11</sup> NA, XX, 309.

nicht unterworfen ist.<sup>12</sup> Zum Ausgleich kommen beide im Kunstschönen und deshalb ist die Kunst zur Vervollkommnung des Menschen geeignet.

Im 14. Brief erklärt Schiller, dass die sinnliche und die übersinnliche, d.h. vernünftige Natur, sich durch entsprechende Kräfte ausdrücken, die er Triebe nennt, „weil sie uns antreiben, ihr Objekt zu verwirklichen“. Den ersten bezeichnet er als „den sinnlichen“ oder den „Stofftrieb“, denn er „geht aus von dem physischen Dasein des Menschen oder von seiner sinnlichen Natur und ist beschäftigt, ihn in die Schranken der Zeit zu setzen und zur Materie zu machen“. Der zweite Trieb, „den man den Formtrieb nennen kann, geht aus von dem absoluten Dasein des Menschen oder von seiner vernünftigen Natur“. Er ist „bestrebt“, den Menschen „in Freiheit zu setzen“ und dies bedeutet auch: „Harmonie in die Verschiedenheit seines Erscheinens zu bringen und bei allem Wechsel des Zustands seine Person zu behaupten.“ Beide Triebe kommen im Schönen miteinander in Einklang, und zwar dank des sogenannten Spieltriebs, der Stofftrieb und Formtrieb vereint.

Die Vernunft erlaubt dem Menschen, den Objekten der Sinnenwelt ihre Form zu geben. Und am Besten geschieht dies im Schönen, d.h. im Kunstwerk. Denn als „übereinstimmende Energie“ der „sinnlichen und geistigen Kräfte“ ist es in der Lage, seine beide Naturen zu harmonisieren. Aus diesem Grund hat der Mensch in Gegenwart eines schönen Gegenstandes die Empfindung, „ganz“ zu sein: die Schönheit entspricht seiner sinnlichen Natur ebenso wie seiner geistigen. Und da er durch erstere nicht genötigt wird, behauptet Schiller, die Kunst ermöglicht ein „Erwachen zur Freiheit“. Man kann auch sagen: Der Anblick eines schönen Gegenstandes versetzt den Menschen in einen „ästhetischen Zustand“, in dem er zugleich Freiheit, Einheit und Harmonie empfindet. Und dies hat zur Folge, dass er fähig wird, zu „spielen“, also zweckfrei zu handeln, ohne von Überlebensbedürfnissen bestimmt zu sein. Wie wichtig für Schiller das Spiel ist, zeigt der 15. Brief:

„Aber was heißt denn ein bloßes Spiel, nachdem wir wissen, daß unter allen Zuständen des Menschen gerade das Spiel und nur das Spiel es ist, was ihn vollständig macht und seine doppelte Natur auf einmal entfaltet? [...] Ich würde also vielmehr gerade umgekehrt sagen:

---

<sup>12</sup> Sie kann deshalb Urteile von allgemeiner Gültigkeit formulieren. Im übrigen hat Schillers „absolutes Ich“ Gemeinsamkeiten mit dem, was Max Scheler und Edith Stein als „Personenkern“ bezeichnen.

*SCHILLERS BRIEFE ÜBER DIE ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG DES MENSCHEN*

mit dem Angenehmen, mit dem Guten, mit dem Vollkommenen ist es dem Menschen nur ernst, aber mit der Schönheit spielt er.“<sup>13</sup>

Und so formuliert Schiller schließlich folgenden paradox anmutenden Satz, der alle rationalistischen und utilitaristischen Erwägungen hinter sich lässt und seine Anthropologie zusammenfasst: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, *und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.*“<sup>14</sup> Schiller distanziert sich damit von jenem Menschen- und Weltbild, das die Moderne kennzeichnet und welches am Besten in der Metapher des Uhrwerks zum Ausdruck kommt: alle Teile sind rational aufeinander bezogen und das Ganze funktioniert nach den Gesetzen der Mechanik. Als Gegenmodell wählt Schiller das Ideal eines lebendigen Organismus, in welchem die Entfremdung und Fragmentarisierung des Menschen überwunden sind. Dabei dient das idealisierte Bild des antiken Hellas als Bezugspunkt:

„Jene Polypennatur der griechischen Staaten, wo jedes Individuum eines unabhängigen Lebens genoss und, wenn es not tat, zum Ganzen werden konnte, machte jetzt einem kunstreichen Uhrwerke Platz, wo aus der Zusammenstückelung unendlich vieler, aber lebloser Teile ein mechanisches Leben im Ganzen sich bildet. [...] der Genuss wurde von der Arbeit, das Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung geschieden. Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus; ewig nur das eintönige Geräusche des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft.“<sup>15</sup>

Schiller wendet sich somit auch gegen materialistisch-mechanistische Konzeptionen des Menschen, die im 18. Jahrhundert besonders in Frankreich formuliert werden. Zum Beispiel von La Mettrie, der sein Hauptwerk bezeichnenderweise *L'homme machine* (Der Mensch als Maschine) betitelt. Wie wenig Schiller materialistische Vorstellungen teilt, zeigt bereits sein Drama *Die Räuber*. Denn dort werden sie von dem Antihelden Franz Moor

---

<sup>13</sup> NA, XX,358.

<sup>14</sup> NA, XX, 359. Schon Ende der 80er Jahre evoziert Schiller das Ideal einer harmonischen Menschheit. In der Schrift *Der Geisterseher* (1786-1789) gilt die Schönheit als Bedingung und Symbol menschlicher Vervollkommnung und der Begriff des Idealschönen spiegelt das Bild einer idealen Menschheit, in der ihre verschiedenen Anlagen zum Ausgleich gekommen sind.

<sup>15</sup> 6.Brief, NA, XX, 323.

vertreten, welcher den Menschen ohne Moral und die Willkür der Fürsteherrschaft verkörpert. Er behauptet:

„der Mensch entsteht aus Morast, und wadet eine Weile im Morast, und macht Morast, und gährt wieder zusammen in Morast, bis es zuletzt an den Schuhsohlen seines Urenkels unflätig anklebt. Das ist das Ende vom Lied – der morastige Zirkel der menschlichen Bestimmung [...]“<sup>16</sup>

Infolge dieser materialistischen Bestimmung, die jede Würde des Menschen leugnet, versucht Franz Moor auch, den Mord zu rechtfertigen - mit dem Argument, zu seiner Vorbereitung und Durchführung sei mehr Verstand nötig als zur Zeugung eines Menschen.<sup>17</sup> Doch anders als Sade, dessen Aufruf „Franzosen, ihr müsst euch noch anstrengen, wenn ihr Republikaner sein wollt“<sup>18</sup> ähnliche Überlegungen enthält, distanziert sich Schiller entschieden von dieser Position. Und wählt stattdessen jenes Menschenbild, das den *Ästhetischen Briefen* zugrunde liegt und die Freiheit und Würde des Menschen betont. Dies zeigt auch folgende Anweisung für das Theater, die Schiller 1793 in seiner Schrift *Über das Pathetische* formuliert:

„[...] aus allem Leiden der Menschheit muß immer der selbständige oder der Selbständigkeit fähige Geist durchscheinen.“<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> *Die Räuber*, Monolog von Franz Moor, 4. Akt, 2.Szene, *Schillers Werke*, Zweiter Band, Stuttgart, Cotta, 1867, S.100.

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> « Français encore un effort si vous voulez être républicains », in *La philosophie dans le boudoir* (1795).

<sup>19</sup> *Über das Pathetische* (1793), hrsg. von Klaus L. Berghahn, Reclams Universalbibliothek, Stuttgart 1970, S.71. Dank dieses Menschenbildes wurde, Franz Mehring zufolge, Schiller um die Jahrhundertwende auch in Arbeiterkreisen als Vorbild akzeptiert. (Cf. *Schiller. Ein Lebensbild für deutsche Arbeiter*, zweite Auflage, Leipzig 1909). Ein Beispiel für die diesbezügliche Wirkung Schillers ist die Wiener Arbeiterin Adelheid Popp, die 1892 die sozialdemokratische Arbeiterinnen-Zeitung begründete. Cf. Anne-Marie Corbin, „Adelheid Popp (1869-1939): une militante de la cause des femmes », in Aline Le Berre, Angelika Schober, Florent Gabaude (hrsg.), *Le pouvoir au féminin. Identités, représentations et stéréotypes dans l'espace germanique*, Tagungsband des 44. Kongresses der Association des Germanistes de l'Enseignement Supérieur (AGES), Universität Limoges, 19.-21. Mai 2011, Presses Universitaires de Limoges, 2012.



3. *Auswirkungen der ‚Ästhetischen Briefe‘ auf die deutsche Bildungslandschaft und politische Kultur*

Das schillersche Menschenbild und der darauf aufbauende humanitätsphilosophische Bildungsbegriff der deutschen Klassik dient im gesamten 19. und 20. Jahrhundert in Deutschland als Referenz mit Ausnahme der nationalsozialistischen Diktatur zwischen 1933 und 1945.<sup>20</sup> Die wichtigste unmittelbare Folge ist die Reform der Universität durch den preußischen Kultusminister Wilhelm von Humboldt, der Schiller persönlich kannte. Aber als weitere Folge muss auch das unpolitische, autoritätsgläubige Denken und Verhalten des deutschen Bildungsbürgertums genannt werden.

Die Universitätsreform, die Wilhelm von Humboldt zu Beginn des 19. Jahrhunderts durchführt, ist stark geprägt von Schiller, da sie die Wert der Individualität hervorhebt und die Ausbildung des „ganzen Menschen“ fördert. Damit unterscheidet sie sich signifikant von der Reform des Universitätswesens in Frankreich, die Napoleon zur gleichen Zeit durchführt mit dem Ziel, Spezialisten für bestimmte Aufgaben im Staat auszubilden. Die Wertschätzung des Individuums durch Humboldt (und im gesamten Humanitätsideal der deutschen Klassik) kommt deutlich zum Ausdruck in seinem Kommentar „Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung“ (1830), wo er schreibt: „Jede menschliche Individualität ist eine in der Erscheinung wurzelnde Idee, und aus einigen leuchtet diese so strahlend hervor, dass sie die Form des Individuums nur angenommen zu haben scheint, um in ihr sich selbst zu offenbaren.“ Und die Bedeutung der Ganzheit unterstreicht Humboldt in der Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1792):

---

<sup>20</sup> So erklärt Joseph Goebbels, der „Reichsminister für Propaganda und Volksaufklärung“ in einer Rede aus dem Jahre 1941 dass die Deutschen nicht länger ein „Volk von Dichtern und Denkern“ seien, sondern zum „Volk der Ingenieure und Straßenbauer geworden sind. Quelle: *Was ist des Deutschen Vaterland?* Film von Erhard Klöss, 60 Minuten, gesendet am 1.5.1990 von der ARD. Der ‚Reichsjugendführer‘ Baldur von Schirach sagte entsprechend: „Wenn ich das Wort Kultur höre, ziehe ich meinen Revolver“.

„Der wahre Zweck des Menschen- [...] welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt- ist die höchste und propotionirlichste (sic!) Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“<sup>21</sup>

Die Hauptanliegen der Universitätsreform von 1810 - Ausbildung des Charakters und des ganzen Menschen sowie Freiheit von Forschung und Lehre - sollen letztlich dem Staat zu Gute kommen. Auch wenn er keinen direkten Einfluss auf die Universität ausüben darf, anders als dies in Napoleons ‚Université Impériale‘ der Fall ist: „Der Staat muss seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Specialschulen behandeln, und sich seiner Akademie nicht als einer technischen oder wissenschaftlichen Deputation bedienen.“<sup>22</sup> Er hat darauf zu verzichten, konkreten Nutzen von den Universitäten zu erwarten und soll „von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht.“<sup>23</sup> Humboldt definiert also die Universität wie folgt:

„Was man daher höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist von aller Form im Staate losgemacht, nichts Anderes als das geistige Leben der Menschen, die äußere Muße und inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung hinführt.“<sup>24</sup>

Das Ideal der „Einsamkeit und Freiheit von Forschung und Lehre“ verbindet beide so eng, dass die Grenzen eigentlich aufgehoben sind. Denn das Studium impliziert bereits selbständiges Forschen, besteht sogar weitgehend daraus. Der ganze kreative Mensch muss angesprochen werden, und Humboldt ist davon überzeugt, dass nur auf diese Weise wertvolle Ergebnisse für den Staat erzielt werden können.

„Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv

---

<sup>21</sup> in: Wilhelm von Humboldt, *Werke* in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Stuttgart, 1960, S.64.

<sup>22</sup> Wilhelm von Humboldt, „Ueber die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, in *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung*, Bd.6: Von der Französischen Revolution bis zum Wiener Kongress. 1789-1815, Reclams Universalbibliothek 17006, Stuttgart 1995 (2007), S.387-388.

<sup>23</sup> Ibid., S.388.

<sup>24</sup> Ibid., S.385.

*SCHILLERS BRIEFE ÜBER DIE ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG DES MENSCHEN*

aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren für die Wissenschaft [...] und verloren für den Staat.“<sup>25</sup>

Er fügt hinzu:

„Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun.“<sup>26</sup>

Das angestrebte Bildungsziel soll erreicht werden mit Hilfe von „Vorträge[n], die zum Mitdenken anregen“ sowie durch die „einsame Muße des Schriftstellerlebens“, und dies hat im Rahmen der „lose[n] Verbindung einer akademischen Genossenschaft“<sup>27</sup> zu geschehen. Humboldts Universität kennt keine festen Lehrpläne, er fordert vielmehr, dass die innere Organisation der Universitäten „ein ununterbrochenes, sich immer wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken“ hervorbringt. Nur so könne „das geistige Leben der Menschen, die äußere Muße und inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung hin[ge]führt“ werden.<sup>28</sup>

Um den ganzen Menschen zu bilden, hat die Universität „auf harmonische Ausbildung *aller* Fähigkeiten in ihren Zöglingen“ zu achten. Wichtig ist dabei, dass der junge Mensch nicht mit Wissen überladen wird. Er muss sich vielmehr auf Weniges konzentrieren und diese wenigen Gegenstände aus verschiedenen Perspektiven betrachten. Es kommt darauf an,

„seine Kraft in einer möglichst geringen Anzahl von Gegenständen an, so viel möglich, allen Seiten [zu] üben, und alle Kenntnisse dem Gemüth nur so einpflanzen, dass das Verstehen, Wissen und geistige Schaffen nicht durch äußere Umstände, sondern durch seine innere Präcision, Harmonie und Schönheit Reiz gewinnt.“<sup>29</sup>

---

<sup>25</sup> Ibid., S.386

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Ibid., S.389.

<sup>28</sup> S.385. Indem Humboldt fordert, das Studium müsse „Begeisterung hervorrufen“, wird erneut der Einfluss Schillers deutlich, der seinerseits in dieser Frage von Shaftesbury beeinflusst ist.

<sup>29</sup> Ibid. S.388-389. Die Grundlage für die im Universitätsstudium notwendige Selbständigkeit ist bereits auf dem Gymnasium zu erwerben. Hierfür erscheint Mathematik besonders geeignet, denn sie „formt zu inneren Präcision, Harmonie und Schönheit“. Humboldt fügt

Letztlich hat Humboldt und Schiller zufolge (ästhetische) Bildung die Aufgabe, zur „Tat“ zu befähigen in einem nach humanistischen Prinzipien errichteten Staat. Dies ist das übergeordnete Ziel. Doch wir stellen fest, dass das humanitätsphilosophische Bildungsideal der deutschen Klassik die politische Entwicklung Deutschlands nicht positiv beeinflusst hat. Humboldts Universitätsreform und Schillers *Ästhetische Briefe* förderten nämlich die Entwicklung einer bestimmten Schicht - des Bildungsbürgertums - deren Vertreter gut beschrieben werden von Friedrich Nietzsche in seiner *Zweiten unzeitgemässen Betrachtung. Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*. Er nennt sie „wandelnde Enzyklopädien“, welche „eine ungeheuerliche Menge von unverdaulichen Wissenssteinen mit sich herum[schleppen], die dann bei Gelegenheit auch ordentlich im Leibe rumpeln, wie es im Märchen heißt.“<sup>30</sup> Nietzsche bedauert besonders, dass ihre „plastische Kraft“ und ihr „Kunsttrieb“ gelähmt sind<sup>31</sup>: Sie führen zwar Schiller und Goethe auf den Lippen, haben aber weder Kreativität noch Tatkraft. Die Kunst ist kein lebendiger Bestandteil ihrer Existenz, sondern bloßes Kulturgut.

Ähnlich kritisch äußert sich Nietzsche auch 1874 über die Universitäten sowie die wissenschaftliche Arbeit des Gelehrten. In der *Dritten unzeitgemässen Betrachtung – Schopenhauer als Erzieher* meint er

„der Verkehr mit der Wissenschaft, wenn er durch keine höhere Maxime der Erziehung geleitet und eingeschränkt, sondern nach dem Grundsatz „je mehr desto besser“ nur immer mehr entfesselt wird“ sei „für die Gelehrten ebenso schädlich wie der ökonomische Lehrsatz des *laissez faire* für die Sittlichkeit ganzer Völker.“

---

hinzu: „zur Vorübung des Kopfes zur reinen Wissenschaft muss vorzüglich Mathematik und zwar von den ersten Übungen des Denkvermögens an gebraucht werden.“ Ibid. S.389.

<sup>30</sup> Friedrich Nietzsche, *Zweite unzeitgemässe Betrachtung; Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*, Kritische Studienausgabe (KSA) hrsg. von Giorgi Colli und Mazzino Montinari, Deutscher Taschenbuch Verlag, München und de Gruyter, Berlin/New York 1980, vol I ,272.

<sup>31</sup> Ibid., I, 292. Nietzsches „Kunsttrieb“ hat manche Gemeinsamkeiten mit Schillers „Spieltrieb“.

Und Nietzsche erinnert daran, „dass die Erziehung des Gelehrten, dessen Menschlichkeit nicht preisgegeben oder ausgedörnt werden soll, ein höchst schwieriges Problem ist-“.<sup>32</sup>

Mit diesen Entwicklungen verbunden ist auch, wie der Soziologe Norbert Elias in seinen *Studien über die Deutschen* zeigt, dass das deutsche Bildungsbürgertum kein demokratisches Bewusstsein ausbildete und sich darin vom französischen Bürgertum unterscheidet.<sup>33</sup> Die Vorstellung Schillers, dem Einzelnen politische Freiheit erst nach einem langen ästhetischen Bildungsprozess zu gewähren, hatte also problematische Konsequenzen für die politische und soziale Entwicklung Deutschlands. Denn auf die Frage ‚Wann ist der Bildungsprozess soweit fortgeschritten, dass politische Freiheit und demokratische Partizipation gerechtfertigt erscheinen?‘ lässt sich leicht antworten ‚Später, jetzt noch nicht.‘ Schillers ästhetischer Ansatz, der eigentlich der Verwirklichung von politischer Freiheit dienen soll, hat somit unbeabsichtigt dazu beigetragen, dass in Deutschland politische Teilhabe zurückgestellt wurde. Tatsächlich finden wir erst nach dem 1. Weltkrieg eine republikanische Staatsform. Die „Weimarer Republik“ (1919-1933) suchte gleichwohl den Anschluss an Schiller und die Humanitätsideale der deutschen Klassik: Ihre verfassungsgebende Versammlung tagte im Deutschen Nationaltheater in Weimar.

Während des Kaiserreichs hatte es die gesellschaftliche Schicht der klassisch Gebildeten geduldet, dass eine soziale Hierarchie herrschte, in welcher das Militär in Verbindung mit dem alten Adel das Sagen hatte, nicht aber der wirtschaftlich tätige Bürger. An der Spitze stand der Offizier mit seinem spezifischen Wertekanon, so dass die militärischen Verhaltensweisen Befehlen und Gehorchen höher geschätzt wurden als bürgerliche und demokratische Tugenden wie die Suche nach Kompromissen. Das politische Gefüge des wilheminischen Staates, in dem man gerne Schiller und Goethe

---

<sup>32</sup> Friedrich Nietzsche, *Dritte unzeitgemässe Betrachtung; Schopenhauer als Erzieher*, KSA I, 343.

<sup>33</sup> Cf. Norbert Elias, *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, hrsg. von Michael Schröter, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1989.

zitiert, schränkte die Freiheit des Einzelnen ein und kontrollierte die politische Opposition, besonders von Seiten der Sozialdemokraten. In Bezug auf die in ihm lebenden Menschen kann man nicht von mündigen Bürgern sprechen, man denkt vielmehr an Heinrich Manns Roman *Der Untertan* sowie an den programmatischen Satz des Obrigkeitsstaates: „Ruhe ist des Bürgers erste Pflicht.“ Das humanitätsphilosophische Bildungsideal wurde in ihm nicht verwirklicht.

#### 4. *Die Bedeutung der Ästhetischen Briefe heute*

Sicher ist Schillers Überlegung, den Menschen zunächst ästhetisch zu bilden und ihm erst danach politische Freiheit zu gewähren, nicht akzeptierbar. Es ist vielmehr notwendig, *gleichzeitig* das Individuum zu bilden und die politischen Institutionen zu demokratisieren. Dies schließt aber nicht aus, dass die *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* in ihrem pädagogischen Ansatz wichtige Anregungen für die Diskussion heute enthalten. Besonders in Hinblick auf die Überwindung einer bloßen Verstandeskultur, die sich allein am Modell der Naturwissenschaften orientiert und deren negative Auswirkungen von Horkheimer und Adorno in der *Dialektik der Aufklärung* analysiert wurden.<sup>34</sup> Aus diesem Grund spielte Schiller in den verschiedenen Zweigen der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine wichtige Rolle<sup>35</sup> und noch heute gibt es mehrere gute Gründe, seine „Briefe“ für die pädagogische Praxis zu nutzen. Um so mehr als das ihnen zugrunde liegende humanistische Menschenbild die Würde und Einzigartigkeit jedes Menschen betont.<sup>36</sup>

<sup>34</sup> Cf. Angelika Schober, „Aufklärung und ihre Dialektik“, *Kairoer Germanistische Studien* n°16, 2006, pp. 327-342.

<sup>35</sup> Siehe hierzu die Doktorarbeit von Carmen Letz, *L'idéal de l'homme universel à l'épreuve des écoles d'élite en Allemagne, en Suisse et en France. Schule Schloss Salem, Ecole d'Humanité, Ecole des Roches*, Universität Limoges und Universität Erlangen-Nürnberg, 2012.

<sup>36</sup> Die Respektierung dieser Würde bildet eine wesentliche Voraussetzung für die zwischenmenschlichen Beziehungen und den Austausch zwischen den Kulturen. Cf. Angelika Schober, „L'homme universel d'aujourd'hui“, *Logos. Translation of Social Science. Problems and Solutions* n°7, 2012.

Schiller war sich bewusst, dass die einseitige Ausbildung des Verstandes nicht in der Lage ist, beide Naturen des Menschen - die sinnliche und die intelligible Natur – zu einem Ausgleich zu führen. Und wie Rousseau betont er, dass eine bloße Verstandesbildung den Menschen korrumpiert. Im 5. Brief lesen wir: „Die Aufklärung des Verstandes, deren sich die verfeinerten Stände nicht ganz mit Unrecht rühmen, zeigt im Ganzen so wenig einen veredelnden Einfluß auf die Gesinnungen“. Sie verhindert nicht einmal, dass „mitten im Schooße der raffiniertesten Geselligkeit der Egoism (sic!) sein System gegründet“ hat und sie ist auch nicht in der Lage, „ein geselliges Herz mit heraus zu bringen.“<sup>37</sup> Aus diesem Grund unterstreicht Schiller im 6. Brief, wie wichtig es ist, die Einbildungskraft zu schulen. Denn sie ist eng verbunden mit der Empfindungsfähigkeit und stellt deshalb einen wesentlichen Faktor bei der vollständigen Ausbildung aller Fähigkeiten des Menschen dar. Bereits im 18. Jahrhundert beobachtet Schiller, dass die moderne Arbeitsteilung sowohl die Gefühlsregungen als auch die Vorstellungskraft verkümmern lässt. Und dies gilt heute in noch stärkerem Maaße:

„Der abstrakte Denker hat daher gar oft ein kaltes Herz, weil er die Eindrücke zergliedert, die doch nur als ein Ganzes die Seele rühren; der Geschäftsmann hat gar oft ein enges Herz, weil seine Einbildungskraft, in den einförmigen Kreis seines Berufs eingeschlossen, sich zu fremder Vorstellungsart nicht erweitern kann.“<sup>38</sup>

In Anschluss an Schiller ist es deshalb notwendig, den ganzen Menschen zu bilden – mit Kopf, Herz und Hand. Wobei die pädagogischen Umsetzungen natürlich über Schiller hinausgehen können und es insofern sinnvoller ist, von kultureller statt von ästhetischer Bildung zu sprechen. Mit Eckart Liebau ist dabei Folgendes zu beachten: „je undeutlicher die Zukunftsperspektiven werden, desto wichtiger wird eine [...] breite Definition von Bildung.“ Im gesellschaftlichen Interesse ist es also sinnvoll, „Bildung nicht nur auf vorberufliche Qualifikation, sondern auf Lebensführung und –

---

<sup>37</sup> NA, XX, 320; „Wir wissen, dass die Sensibilität des Gemüts ihrem Grade nach von der Lebhaftigkeit, ihrem Umfange nach von dem Reichtum der Einbildungskraft abhängt.“

<sup>38</sup> NA, XX, 327.

bewältigung im Ganzen zu beziehen<sup>39</sup>. Anders gesagt, Kinder und Jugendliche „müssen leben lernen, nicht nur arbeiten“. Denn dies erlaubt ihnen, reif zu werden für „politische [...] Teilhabe als Grundkompetenz für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft“. Der kulturellen Bildung kommt dabei besondere Bedeutung zu. Denn durch Kunst kann man lernen „wahrzunehmen, zu erscheinen, sich auszudrücken und zu gestalten“.<sup>40</sup> Gerade „vor dem Hintergrund der Globalisierung“ sollten also in der Pädagogik die Künste aufgewertet werden, da sie in besonderer Weise auf den interkulturellen Dialog vorbereiten.<sup>41</sup> Allerdings beachtet PISA bislang nur „mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Kompetenzen“, so dass folgendes Paradox entsteht:

„Kreativität, Imagination, Innovation werden zwar gefordert, aber seltsamerweise nicht dort gefördert, wo sie doch am deutlichsten ausgeprägt sind: in den Künsten.“<sup>42</sup>

Um humane Gesellschaften zu entwickeln, in denen Menschen leben, die zum Dialog zwischen den Kulturen fähig sind, ist es nötig, ästhetische Bildung verstärkt in die Curricula der verschiedenen Bildungsanstalten einzubauen, und zwar vom Kindergarten bis zur Hochschule. Da diese Art der Bildung in ihren vielfältigen Formen den ganzen zugleich sinnlichen und geistigen Menschen anspricht, kann sie maßgeblich dazu beitragen, dass im zwischenmenschlichen Umgang nicht nur auf Effizienz und Rentabilität geachtet wird, sondern auch das Zweckfreie zum Tragen kommt, das Schiller mit dem Wort „Spiel“ bezeichnet.<sup>43</sup>

---

<sup>39</sup> Eckart Liebau, „Demokratische Bildung, Perspektiven einer Pädagogik der Teilhabe“, in Christoph Wulf, Fathi Trikin Jacques Poulain, *Erziehung und Demokratie. Europäische, muslimische und arabische Länder im Dialog*, Berlin, Akademie Verlag, 2009, S.302.

<sup>40</sup> Ibid, S.305.

<sup>41</sup> Ibid.

<sup>42</sup> Ibid.

<sup>43</sup> Schillers Vorstellung vom Spiel entspricht nicht gewissen Computerspielen, die aggressive Verhalten fördern. So sind zum Beispiel die *Angry Birds* keine geeignete Illustration von Schillers Spielbegriff: Dieses beliebte Spiel, das 2009 als iPhone-App auf den Markt kam, besteht darin, mit Hilfe von wütenden Vögeln Gebäude und andere Konstruktionen zu zerstören und damit die feindlichen Schweine zu vernichten. Cf. Matt Rudd, „Die Überflieger“, *Süddeutsche Zeitung Magazin* n°18, 4.Mai 2012, S.8-13.



Es stellt sich dabei jedoch die Frage: Ist Schillers Forderung nach ästhetischer Erziehung ein westliches Modell, das trotz seines Universalitätsanspruchs letztlich Menschen aus anderen Kulturen dazu führen möchte, sich mit spezifisch westlichen Werten zu identifizieren? Dies scheint mir nicht der Fall zu sein. Denn das Ideal des ganzen Menschen, das Schillers *Ästhetischen Briefen* zugrunde liegt, ist nicht auf den humanitätsphilosophischen Bildungsbegriff der deutschen Klassik eingeschränkt. Es ist ebenfalls tief verankert im islamischen Denken, wie das Konzept des *Insân-ul-kâmil* zeigt.<sup>44</sup> Sicher enthalten die *Ästhetischen Briefe* zeit- und kulturspezifische Elemente, die dem universellen Anspruch entgegen laufen. Und dies gilt besonders für die Hochschätzung Griechenlands und die Annahme, die Betrachtung griechischer Kunstwerke fördere die gewünschte Harmonisierung des Menschen. Was dazu führen kann, dass Schillers Bildungskonzept in der islamischen Welt wenig sinnvoll erscheinen mag. Dem ist jedoch entgegen zu halten: Die Harmonisierung der verschiedenen Anlagen des Menschen sowie das Bewusstsein von Freiheit, das den „ästhetischen Zustand“ begleitet und auf das es Schiller letztlich ankommt, sind nicht an europäische Kunstformen gebunden, sondern in anderen Kulturen ebenfalls möglich.

Der „ästhetische Zustand“ ist universell und damit prinzipiell im Rahmen jeder Kultur zu verwirklichen. Gerade die „Ruhe“ und „Besinnung“, die sich Schiller zufolge im Kontakt mit einem schönen Gegenstand einstellen, sind auch im Islam zu erreichen, und als besonders schönes Beispiel kann die Kalligraphie genannt werden. Denn in ihr sind Form und Inhalt harmonisch mit einander verbunden und bilden eine „lebende Form“ – was Schillers Definition des Kunstwerkes entspricht.<sup>45</sup> Im Übrigen kennzeichnet die

---

<sup>44</sup> Cf. Angelika Schober, „L’homme universel d’aujourd’hui“, *op.cit.* Dies entspricht im Wesentlichen auch der christlichen Anthropologie. Edith Stein sagt entsprechend, das Ziel von Erziehung sei, dass der junge Mensch seine jeweils eigene Bestimmung entdeckt und er ganz *er selbst* wird. *Ibid.*

<sup>45</sup> 15. Brief: „Der Gegenstand des Spieltriebs wird also *lebende Gestalt* heißen können; ein Begriff, der allen ästhetischen Beschaffenheiten der Erscheinungen, und mit einem Worte dem, was man in weitester Bedeutung *Schönheit* nennt, zur Bezeichnung dient. Man kann auch religiöse islamischen Architektur zitieren, die ebenfalls Sinnlichkeit und Geistigkeit auf harmonische Weise verbinden.“

Fähigkeit zur Vereinigung der Gegensätze auch die orientalische Poesie, wie bereits Goethe bemerkt hat. In seinem *West-östlichen Divan* lesen wir diesbezüglich im Kapitel „Anmerkungen zu Djalâl-ud-Dîn Rûmî“:

„Der höchste Charakter orientalischer Dichtkunst ist, was wir Deutschen *Geist* nennen, das Vorwaltende des oberen Leitenden; hier sind alle übrigen Eigenschaften vereinigt [...]“<sup>46</sup>.

Wie Goethes Versuch, die Verbindung zwischen Okzident und Orient zu verdeutlichen, heute noch von Bedeutung ist<sup>47</sup>, verdient auch Schillers Appell, sich ästhetisch zu bilden, weiterhin Beachtung. Er ist ernst zu nehmen, damit kulturelle Bildung als Korrektiv in einer Welt wirken kann, die zu oft die Schönheit und die Würde des Menschen zugunsten kommerzieller Interessen in den Hintergrund stellt. Und insofern ist es erfreulich, dass sich heute mehrere Spuren von Schillers *Ästhetischen Briefen* und seinem Menschenbild nachweisen lassen; zwei Beispiele aus dem Hochschulbereich verdeutlichen dies.

Im Jahre 2008 forderte Christoph Marksches als Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin, dass die Prinzipien der Humboldtschen Reform des 19. Jahrhunderts auch die Universitäten im 21. Jahrhundert leiten sollen.<sup>48</sup> Und an der German University of Cairo (GUC) finden wir ebenfalls aktualisierte Nachklänge von Schillers „Briefen“ und ihrem humanitätsphilosophischen Bildungsideal, ohne dass dabei von Kunst die Rede ist. Unter der Rubrik „Studentisches Leben“ liest man im Jahre 2010 auf der website dieser Universität, dass jeder Student „einzigartig“ ist. Es ist sogar die Rede von Innerlichkeit (*inner soul*) und davon, dass eine zukünftige Führungskraft die eigene Persönlichkeit entwickeln muss.<sup>49</sup> Dies zeigt, dass

<sup>46</sup> *West-östlicher Divan*, hrsg. von Hans-J. Weitz, Insel Taschenbuch, Frankfurt am Main, 1947, S.168.

<sup>47</sup> Cf. Angelika Schober, « Goethe entre Orient et Occident », *L'art du comprendre* n°14: *Goethe. Phénomènes, signes et formes du monde*, Paris, juin 2005, S.167-173

<sup>48</sup> Die entsprechenden Vorschläge der Rede vor dem Akademischen Senat sind im sogenannten „Blauen Buch“ zusammengefasst.

<sup>49</sup> “The GUC’s educational system ensures the gradual growth of our students’ minds, while the extracurricular activities guarantee the blossom of their inner soul and the development of their potential skills. [...] We believe that each student is unique in himself. Each student is encouraged to discover this fine quality that distinguishes him/her from his colleagues. The

humanistische Bildung und Vermittlung von technologischen Kompetenzen sich nicht ausschließen, sondern durchaus miteinander zu vereinbaren sind. Ja dass sie letztlich aufeinander angewiesen sind und sich ergänzen. Denn nur der „ganze“, d.h. der allseitig gebildete Mensch, ist zu Höchstleistungen fähig.

Zum Abschluss sei noch einmal betont, dass die als Antwort auf die Französische Revolution konzipierten *Ästhetischen Briefe* Schillers es verdienen, auch heute noch gelesen zu werden. Dank ihres humanistischen Menschenbildes können sie wertvolle Anregungen geben, um den Menschen universell zu bilden. Was angesichts der Herausforderungen der globalisierten Welt notwendig ist. Doch wir dürfen dabei Folgendes nicht übersehen: Humanistische Bildung kann nur dann wirklich zum Tragen kommen, wenn sie begleitet ist von sozialer Gerechtigkeit und Wohlstand für alle.

Über Friedrich Schiller sollte Berthold Brecht nicht vergessen werden. Während Schiller davon überzeugt war, dass der Mensch durch Schönheit zur Moral geführt wird, betrachtete Brecht den Menschen aus einem anderen Blickwinkel, wenn es in der *Dreigroschenoper* heißt: „Erst kommt das Fressen, dann die Moral.“ Beide Autoren haben nicht Unrecht, sowohl Schillers Idealismus, als auch Brechts Realismus entsprechen Gegebenheiten, die nicht ignoriert werden können. Wenn die materiellen Bedürfnisse des Menschen ausgeblendet werden, bleibt das idealistische Konzept einer Bildung durch Schönheit letztlich unwirksam. Ästhetisch-kulturelle Erziehung muss also einhergehen mit der Verwirklichung von menschenwürdigen Lebens- und Arbeitsbedingungen. Beide sind notwendig für ein humanes Miteinander und einen fruchtbaren Austausch zwischen den Kulturen.

Universität Limoges/ Paris

*Literaturverzeichnis*

- ELIAS, N. 1989: *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, hrsg. von Michael Schröter, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- GOETHE, J. W. 1947: *West-östlicher Divan*, hrsg. von Hans-J. Weitz, Insel Taschenbuch, Frankfurt am Main
- JANKE, W. 1976: „Die Idee der Philosophie und die Verwirklichung politischer Freiheit“, *Wuppertaler Hochschulreden* Band 9, Herausgeber: Das Gründungsrektorat der Gesamthochschule Wuppertal, Peter Hammer Verlag GmbH, Wuppertal
- HUMBOLDT, W. 1995 (2007): „Ueber die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, in *Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung*, Bd.6: Von der Französischen Revolution bis zum Wiener Kongress. 1789-1815, Reclams Universalbibliothek 17006, Stuttgart, S.382-391
- HUMBOLDT, W. 1960: „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ in: Wilhelm von Humboldt, *Werke* in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Stuttgart
- KANT, I. 1977: *Kritik der Urteilskraft*, Werkausgabe Band X, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt (1957), zweite Auflage
- LIEBAU, E. 2009: „Demokratische Bildung, Perspektiven einer Pädagogik der Teilhabe“ in WULF, Christoph, TRIKI, Fathi, POULAIN, Jacques, *Erziehung und Demokratie. Europäische, muslimische und arabische Länder im Dialog*, Berlin, Akademie Verlag, S.300-311
- NIETZSCHE, F. 1980: *Zweite unzeitgemässe Betrachtung. Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*, *Kritische Studienausgabe* hrsg. von Giorgi Colli und Mazzino Montinari, Bd. I. Deutscher Taschenbuch Verlag, München und de Gruyter, Berlin/New York
- NIETZSCHE, F. 1980: *Dritte unzeitgemässe Betrachtung. Schopenhauer als Erzieher*, *Kritische Studienausgabe* hrsg. von Giorgi Colli und Mazzino Montinari, Bd. I., DTV, München und de Gruyter, Berlin/New York
- RITTELMEYER, C. 2005: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie*, Weinheim und München
- SCHILLER, F. 1867: *Die Räuber*, in *Schillers Werke*, hrsg. von Kröner, Zweiter Band, Stuttgart, Cotta
- SCHILLER, F. 1963: *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* in *Schillers Werke*, Nationalausgabe in 43 Bänden, hrsg. von Benno von Wiese, Weimar, Hermann Böhlau Nachfolger, , Band 20: Philosophische Schriften. Erster Teil
- SCHILLER, F. 1970: *Über das Pathetische*, hrsg. von Klaus L. Berghahn, Reclams Universalbibliothek, Stuttgart,

*SCHILLERS BRIEFE ÜBER DIE ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG DES MENSCHEN*

*Friedrich von Schiller. Bürger von Frankreich*, Veröffentlichung der nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen Deutschen Literatur in Weimar, Einführung von Gerhard Schimmel, printed in the German Democratic Republic, Leipzig, sd.

SCHOBER, A. 2005: « Goethe entre Orient et Occident », *L'art du comprendre* n°14 : *Goethe. Phénomènes, signes et formes du monde*, Paris, juin, S.167-173

SCHOBER, A. 2006: „Aufklärung und ihre Dialektik“, *Kairoer Germanistische Studien. Jahrbuch für Sprach-, Literatur- und Übersetzungswissenschaft* n°16, , S. 327-342

SCHOBER, A. 2012: « L'homme universel d'aujourd'hui », *Logos. Translation of Social Science. Problems and Solutions*, n°7, Cairo University

STOLZENBER, J., ULRICHS, L.-T. (Hrsg.) 2010: *Bildung als Kunst. Schiller, Fichte, Humboldt, Nietzsche*, de Gruyter, Berlin/ New York

WEISS, P. 1979: *Hölderlin*, Stück in zwei Akten, Frankfurt/ M