Thomas Sören Hoffmann (Hg.)

Grundbegriffe des Praktischen

Bildung Freiheit
Gerechtigkeit Gewissen
Glück Grenzsituationen
Kommunikation Ökonomie
Personen Recht Tragik
Tugend Verzeihung

VERLAG KARL ALBER

Thomas Sören Hoffmann (Hg.)

Grundbegriffe des Praktischen

VERLAG KARL ALBER

Über dieses Buch:

Praktische Philosophie hat es mit der Erschließung der Bedingungen gelingenden Lebens des Einzelnen wie der Gemeinschaft zu tun. Sie stößt dabei auf einen Bestand von Grundbegriffen, um die herum sich seit 2500 Jahren engagierte, immer auch kontroverse Diskussionen organisieren: Begriffe wie Freiheit und Tugend, Glück und Gewissen, Gerechtigkeit und Verzeihung. Dazu gesellen sich immer wiederkehrende Fragen: Was heißt es, eine Person zu sein? Was ist der Sinn von Sprache und Kommunikation? Wie gehen wir mit schmerzlichen Grenzerfahrungen oder dem Einbruch des Tragischen in das endliche Leben um?

In dem vorliegenden Sammelband stellen sich ausgewiesene Fachleute der Frage nach dem Kerngehalt der Grundbegriffe und -fragen des Praktischen. Sie geben Antworten, die nicht nur »akademisch« gemeint sind, sondern konkretes Leben betreffen wollen.

Der Band ist aus dem »Bürgerdiskurs Hamm« hervorgegangen. Im Rahmen einer Zusammenarbeit des Instituts für Philosophie der FernUniversität in Hagen, der Stadt Hamm, des Oberlandesgerichts Hamm und der Volksbank Hamm haben die Autoren ihre Positionen öffentlich vorgestellt.

Der Herausgeber:

Prof. Dr. Thomas Sören Hoffmann lehrt Praktische Philosophie mit den Schwerpunkten Ethik, Recht und Ökonomie an der FernUniversität in Hagen.

Thomas Sören Hoffmann (Hg.)

Grundbegriffe des Praktischen

Verlag Karl Alber Freiburg / München

Die Veröffentlichung dieses Buches wurde durch eine Unterstützung der Volksbank Hamm Stiftung ermöglicht.

2. Auflage 2015

© VERLAG KARL ALBER
in der Verlag Herder GmbH, Freiburg / München 2014
Alle Rechte vorbehalten
www.verlag-alber.de

Satz, PDF-E-Book und Umschlaggestaltung: SatzWeise GmbH, Trier

ISBN (Buch) 978-3-495-48653-5
ISBN (PDF-E-Book) 978-3-495-86109-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

Bildung
Hegels Konzept(e) der Bildung *(Birgit Sandkaulen)* 11

Freiheit
Freiheit – Dimensionen eines Grundwortes der Philosophie
(Thomas Sören Hoffmann) 28

Gerechtigkeit
Verteilungsgerechtigkeit *(Hubertus Busche)* 48

Gewissen
Gewissen – Grundbegriff des Praktischen *(Berthold Wald)* . . 72

Glück
Glück: Was antike Dichter und Philosophen dazu zu sagen haben
(Arbogast Schmitt) 90

Grenzsituationen
Grenzsituationen: ihre philosophische Bedeutung,
erläutert am Beispiel der Krankheit *(Theda Rehbock)* . . . 105

Kommunikation
Die Kraft des Wortes oder: warum gute Kommunikation zugleich
auch heilsame Wirkung hat *(Maximilian Gottschlich)* . . 130

Ökonomie
Wirtschaftsethik als Frage nach dem Sinnhorizont von Ökonomie
(Thomas Sören Hoffmann) 150

Personen
Was macht Personen zu Personen? *(Robert Spaemann)* 172

Recht
Recht und Strafe *(Wolfgang Kersting)* 187

Tragik
Das Tragische. Zu Problem und Begriff der Handlung in der Poetik des Aristoteles *(Theodoros Penolidis)* 210

Tugend
Die aristotelische Tugendethik und ihre Attraktivität aus heutiger Sicht *(Walter Mesch)* 229

Verzeihung
Verzeihung des Unverzeihlichen? Anmerkungen zu Schuld und Vergebung *(Hanna-Barbara Gerl-Falkovitz)* 253

Autorenverzeichnis 273

Personenregister 277

Sachregister 281

Vorwort

Die Philosophie dankt ab, wenn sie aufhört,
einfache Fragen zu stellen.
Nicolás Gómez Dávila

Praktische Philosophie hat viele Gesichter. Man kann von ihr die Freilegung letzter Prinzipien des Handelns erwarten oder auch die handfeste Klärung normativer Alltagsbegriffe. Man kann auf die Erarbeitung von Direktiven hoffen oder auf die Mobilisierung von Motivationen. Man kann bei ihr Utopien und große Entwürfe suchen oder auch eine Schule der Nachdenklichkeit finden – beides mag helfen, nur unmittelbare Handlungsgewißheiten durch bewußte Ziel- und Mittelwahl zu ersetzen.

Zu den vielen Gesichtern der Praktischen Philosophie zählen sodann auch die Schulen und Formationen, die sich breitenwirksam entfaltet haben und in die Sachdebatten hineinspielen: die Tugend- und die Gesinnungsethik, das Naturrecht und die Wertlehre, der Nutzenkalkül und der Liberalismus, um nur diese Beispiele anzuführen. Aber auch Grundlagenfragen wie die nach den Quellen praktischer Orientierung zeigen auf eine Mannigfaltigkeit von Positionen und Gesichtspunkten, die nicht immer unmittelbar überschaut werden kann: Wie weit reicht praktische Vernunft, wie weit das »sittliche Gefühl«, die »moralische Intuition«? Wie »irrational« ist der Wille, wie sehr durch Vernunft bestimmbar die Handlung? Am Ende scheinen stets neue Vorfragen die größten Feinde der Fragen zu sein, von den Antworten ganz zu schweigen.

In der Tat tut Praktische Philosophie, wenn sie durch ihre vielen Gesichter nicht verwirren will, gut daran, immer wieder auf jene »einfachen Fragen« zurückzukommen, an die Gómez Dávila die Philosophie überhaupt erinnert. »Einfache Fragen« sind dabei nicht zwangsläufig die, die das schlichte Gemüt oder der Hausverstand stellt. »Einfach«

sind Fragen, wie sie zum Beispiel der Begründer der philosophischen Ethik – Sokrates – durchgängig stellte: Fragen, die darin einfach waren, daß sie durch sich selbst das Denken zu sammeln und auf sich selbst zurückzuwerfen, das heißt: bei sich selber anzufangen lehrten. Einfache Fragen in diesem Sinne werden viel seltener gestellt als man denkt – in den »Medien« so wenig wie in der Wissenschaft, vom eher unbedarften Bewußtsein so wenig wie vom hoch reflektierten. Einfache Fragen sind auch in der akademisch betriebenen Philosophie die Ausnahme.

Wie aber finden wir dann zu den »einfachen Fragen«, in denen die Philosophie ihr Adelspatent besitzt? Auch wenn es hier die »einfache Antwort« nicht gibt, gibt es doch so etwas wie eine Erfahrung und Übung des Denkens, die uns auf die Antwort hin orientieren kann. Die Übung des Denkens führt nämlich ungezwungen auf thematische Kristallisationspunkte, auf Konstellationen von Fragen und Begriffen, die stets wiederkehren und zugleich nie ausgeschöpft worden sind. Das gilt für die Praktische Philosophie etwa in bezug auf die Debatten um Glück und Gerechtigkeit, um Freiheit und Schuld oder ihre Verzeihung genauso wie für Fragen wie die, was es mit dem Personsein, der Endlichkeit und unseren Grenzen oder dem Gewissen auf sich habe. Hier geht es stets um jene Grundbegriffe des Praktischen, um die herum sich die großen Ansätze gruppieren und über die in aller Regel auch die Konfliktlinien laufen, die die Geschichte des Denkens in Atem halten.

Dieser Band ist solchen Grundbegriffen des Praktischen gewidmet. Daß die Fragen, die mit ihnen aufgeworfen werden, Resonanzen über den akademischen Raum hinaus haben, ergibt sich aus den in ihnen aufgerufenen Themen von selbst. Die hier exemplarisch vorgestellten Grundbegriffe sollen dabei unter Beweis stellen, daß Praktische Philosophie auch ohne im Kurzschluß »anwendungsbezogen« sein zu wollen Entscheidendes zur Klärung unseres praktischen Welt- und Selbstverhältnisses beizutragen hat – dadurch schon, daß sie unsere Begriffe sich »einfacher« organisieren, sie sich aus dem Denken selbst heraus besser verstehen läßt.

Ein Wort noch zum Zustandekommen der hier vorgelegten Sammlung von Beiträgen! Die Idee, Grundbegriffe des Praktischen und an diesen die Leistungsfähigkeit Praktischer Philosophie darzustellen, ist im Rahmen einer glücklichen Kooperation von philosophischer Forschung, Institutionen des öffentlichen Lebens und interessierter Öffentlichkeit entstanden. Das Institut für Philosophie der Fernuniversität in Hagen, das Oberlandesgericht Hamm, die Volksbank Hamm

und die Stadt Hamm haben vom Herbst 2011 bis zum Sommer 2013 dreizehnmal zu einem »Bürgerdiskurs« eingeladen. Erfreulicherweise ließen sich die hier vertretenen Fachleute leicht für die Aufgabe motivieren, von jeweils einem Grundbegriff aus exemplarische Handlungsfelder auszuleuchten und zugleich das Bewußtsein für den je zur Debatte stehenden philosophischen Gehalt zu schärfen. Die behandelten Themen berühren Fragen der Ethik genauso wie solche des Rechts, Fragen der Politischen Philosophie nicht weniger als solche der Ökonomie – sie betreffen damit das weite Feld der Praktischen Philosophie insgesamt und laden zugleich dazu ein, je an ihrer Stelle auch in die Tiefe zu bohren. Die abgehandelten Grundbegriffe sind hier nach Art eines Handbuchs unter Stichworten (von »Bildung« bis »Verzeihung«) geordnet. Der Einstieg in das philosophische Bedenken der Praxis, wie es hier befördert werden soll, kann dabei von jedem Eintrag aus erfolgen.

Dem Herausgeber bleibt an dieser Stelle, sich der angenehmen Pflicht einer Dankesleistung zu stellen, die eine ganze Reihe von Adressaten hat. An erster Stelle sind hier die Beiträger zu nennen, die ihre zuvor in Vortrag und Diskussion erprobten Texte dann auch für den vorliegenden Band zur Verfügung gestellt haben. Kein geringerer Dank gilt sodann den mit viel Idealismus agierenden Hauptverantwortlichen des »Bürgerdiskurses Hamm« vor Ort, nämlich zum einen Herrn Heinrich Weskamm als Initiator und unermüdlichem Organisator, zum anderen Herrn Dr. Klaus Kalefeld, dem Direktor der Volksbank Hamm, sowie Herrn Johannes Keders, dem Präsidenten des OLG Hamm, als ebenso engagierten wie aufgeschlossenen Gastgebern. Nicht vergessen seien die Hagener Lehrstuhlmitarbeiter, nämlich für alle mitlaufende Betreuung der Vortragsreihe Herr Dr. Klaus Honrath, für die sorgfältige redaktionelle Betreuung des vorliegenden Bandes Herr Dr. Marcus Knaup – auch ihnen gebührt ein besonderer Dank. Last but not least sei sehr herzlich der Volksbank Hamm-Stiftung gedankt, durch deren großzügige Unterstützung der jetzt vorliegende Band erscheinen konnte. Der »Bürgerdiskurs« wird, wie zu hoffen steht, so nicht nur dokumentiert, sondern durch das Buch und seine Leser aktiv fortgeführt.

Hagen, im Frühjahr 2014

Thomas Sören Hoffmann

Birgit Sandkaulen

Hegels Konzept(e) der Bildung

I. Bildung versus Ausbildung

Der sogenannte »Bologna-Prozeß« hat uns – unter anderem – eine ausgedehnte Bildungsdiskussion beschert, die weit über die Fachdisziplinen hinaus auch die Aufmerksamkeit einer breiten Öffentlichkeit auf sich gezogen hat. Wenn ich mich nicht täusche, dann ist diese Diskussion in letzter Zeit ins Stocken geraten. Mit einer allseits befriedigenden Klärung der Probleme hat das eher weniger zu tun. Indiz dafür ist, daß sogar unsere inzwischen zurückgetretene Bildungsministerin Annette Schavan »noch vorhandene Defizite« eingeräumt und sich für »eine neue gesellschaftliche Debatte über den Wert und das Wesen von Bildung« ausgesprochen hat, »und zwar unabhängig von ihrer Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt«. Man habe sich »beim Umbau der Studiengänge zu lange auf formale Aspekte konzentriert und versäumt, die entscheidende Frage zu beantworten: Was bedeutet Bildung durch Wissenschaft, das alte Humboldtsche Ideal, für die Hochschule des 21. Jahrhunderts?«[1] Sieht man einmal davon ab, daß dies so klingt, als hätte es bisher gar keine Diskussionen um den Bildungsbegriff, sondern ausschließlich technokratische Anstrengungen gegeben, dann scheint mir das Plädoyer für eine »neue« Debatte richtig und nötig.

Bevor man nun aber gleich wieder nach »Humboldt« ruft, ist es für meine weiteren Überlegungen entscheidend, zunächst einmal genauer zu bestimmen, warum sich die bisher geführte Debatte offenbar erschöpft hat. Den Grund dafür sehe ich nicht so sehr darin, daß der Bildungsdiskurs instrumentell verengt und »Bildung« vielfach mit den Erfordernissen planmäßiger »Ausbildung« identifiziert worden ist. Diese Engführung ist zwar ein gravierender Punkt. Aber das eigentliche Problem ist woanders zu suchen: nämlich erstens in der ganz unpro-

[1] *Die Zeit* vom 23. 02. 2012.

duktiven Gegenüberstellung von »Bildung« und »Ausbildung«, die wesentlich dazu geführt hat, daß sich die Debatte längst nur noch im Kreise dreht. Damals, also im sogenannten »Humboldtschen Zeitalter«, so die These der einen Partei, war man um allseitig harmonische und zweckfreie Bildung der Persönlichkeit bemüht, während man sich jetzt einer totalen Instrumentalisierung der Ausbildung verschreibt. Damals, so die Gegenthese der anderen Partei, kultivierte man die Enklave schöngeistiger Elfenbeintürme, heute hingegen stellt man sich den harten Anforderungen der globalisierten Wirklichkeit.

Was soll man dazu sagen? Auf welche Seite dieser Alternative soll man sich schlagen? Genau an dieser Stelle ist der zweite Punkt zu vermerken, der noch wichtiger ist als der erste, weil hier die Wurzel des Problems zum Vorschein kommt. Denn ihre scheinbare Plausibilität gewinnt die Opposition von zweckfrei harmonischer Persönlichkeitsbildung und nutzenmaximierter beruflicher Ausbildung offenbar nur, weil sich beide Seiten übereinstimmend an demselben Bildungskonzept orientieren, das sie entweder befürworten oder aber ablehnen: Beide legen die Bildungsidee des sogenannten *Neuhumanismus* aus dem 19. Jahrhundert zugrunde. Noch bevor der »Bologna-Prozeß« und die ihn flankierende Bildungsdiskussion Fahrt aufgenommen haben, hat Georg Bollenbeck die Genealogie dieser neuhumanistischen Bildungsidee ebenso eindrücklich wie skeptisch nachgezeichnet und ihren Geburtsfehler in der Frontstellung zur utilitaristisch, also allein am Nutzen orientierten Aufklärungspädagogik ausgemacht.[2]

Die Opposition zwischen »Bildung« und »Ausbildung« ist demnach alles andere als eine unerhörte Konfliktfigur unserer Gegenwart. Sie ist so alt wie der am Beginn des 19. Jahrhunderts sich formierende Neuhumanismus, dessen Programmatik – die harmonische Entfaltung der Persönlichkeit einschließlich der ästhetisierenden Beschwörung von Bildungsgütern, insbesondere der antiken Tradition – mit dem Rückzug aus den Bedingungen der Praxis Hand in Hand geht. Konstitutiv ist diesem Programm, so Bollenbeck, die »Abstinenz gegenüber dem Politischen« und die »Distanz gegenüber dem Ökonomischen« eingeschrieben.[3] Was Wunder also, daß es sehr gute Gründe gibt, eine solche Bildungsidee im 21. Jahrhundert endgültig für obsolet zu erklären,

---

[2] Georg Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt a. M. / Leipzig 1994.

[3] Bollenbeck: *Bildung und Kultur*, a. a. O., 142.

während ihre Verteidigung, auch wenn sie ihrerseits mit guten Gründen vor einer restlos marktgängigen Reduktion der Bildung warnt, wie eine Flucht vor den Strapazen modernen Lebens erscheint.

Worauf ich abziele, ist deutlich: Solange gegenüber einem instrumentell konzipierten Ausbildungsbegriff nur wieder die Figuren des Neuhumanismus in Stellung gebracht werden, führen wir keine »neue« Debatte, sondern wiederholen das immer gleiche Muster. Wirklich neu wäre die Diskussion erst dann, wenn sie den neuhumanistischen Verständigungsrahmen insgesamt hinter sich ließe. Vor diesem Hintergrund komme ich zu Hegel, denn seine der Bildung gewidmeten Überlegungen führen aus der unfruchtbaren Konstellation heraus.[4]

II. Bildung als Entfremdung

Eine der frühesten Notizen Hegels zum Begriff der Bildung lautet so: »Dies die *Bildung überhaupt, Entäußerung seines unmittelbaren Selbsts*«[5]. Hegels ganzes Bildungsprojekt steckt darin im Kern, und mit einem Schlag eröffnet sich eine vollständig neue Perspektive. Denn was immer hier im einzelnen gemeint sein soll – soviel ist klar: Bildungsprozesse befördern weder die harmonische Entfaltung der Persönlichkeit noch sind sie auf effektive Ausbildungsprozeduren zu verkürzen. Bildungsprozesse gelingen dann, wenn sie eine *fundamentale Erschütterung* freisetzen. Hegels Gedanke ist einzigartig. Und wie sehr er damit tatsächlich alle gängigen Muster und Modelle durchbricht – dies gilt sowohl für seine eigene Epoche um 1800 als auch für unseren gegenwärtigen Diskurs – kann man sich zur Einstimmung in einem kleinen Dialog verdeutlichen.

Denn wenn jetzt der Vertreter des Neuhumanismus fragen würde:

---

[4] Vgl. zu den folgenden Überlegungen von Verf. u. a. auch diese Beiträge: »La Bildung«, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Die Gegenwart, 19. 11. 2004; »Zwischen Schellings Kunst und Hegels Arbeit. Perspektiven der (philosophischen) Bildung«, in: Rudolf Rehn / Christina Schües (Hrsg.): *Bildungsphilosophie. Grundlagen – Methoden – Perspektiven*, Freiburg i. Br. 2008, 63–85; »Wissenschaft und Bildung. Zur konzeptionellen Problematik von Hegels *Phänomenologie des Geistes*«, in: Birgit Sandkaulen / Volker Gerhardt / Walter Jaeschke (Hrsg.): *Gestalten des Bewußtseins. Genealogisches Denken im Kontext Hegels*, Hegel-Studien Beiheft 52, Hamburg 2009, 186–207.

[5] Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Jenaer Systementwürfe III*, hrsg. von Rolf-Peter Horstmann, Hamburg 1987, 232.

Ja soll denn Bildung etwa nicht die Bildung der Persönlichkeit sein? – würde Hegel antworten: Selbstverständlich – was sonst? Aber wer dies als harmonische Entfaltung versteht, hat geistige mit natürlichen Entwicklungsprozessen verwechselt. Darum habe ich in meiner *Rechtsphilosophie* noch einmal eigens notiert: »Der Geist hat seine Wirklichkeit nur dadurch, daß er sich in sich selbst entzweit«[6]. Nur im Bruch solcher Entzweiung vollzieht sich Bildung. Und wenn dann der Vertreter von Ausbildungsprogrammen einwenden würde, wozu das in aller Welt gut sein soll und ob es nicht etwa höchste Zeit ist, uns um den Erwerb von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen zu kümmern? – würde Hegel antworten: Selbstverständlich – was sonst? Bildung ist Arbeit und nur durch die »*harte Arbeit*« der Bildung, wie ich wörtlich geschrieben habe,[7] können sich Individuen den Ansprüchen der bürgerlichen Gesellschaft stellen. Allerdings gebe ich zweierlei zu bedenken: Erstens lassen sich Kompetenzen nicht wie äußerliche Abzeichen an die Jacke heften. Eine Person gewinnt Kompetenz, indem sie sich selbst verändert; deshalb lehne ich wie eben gesagt den Ansatz der Persönlichkeitsbildung auch nicht ab, wenngleich ich ihn maßgeblich als »Entäußerung des Selbsts« verstehe. Und zweitens ist die ökonomische Dimension der Bildung nicht alles, worauf es ankommt. Wesentlich ist ihre politische Dimension zu ergänzen: Bildung ist erstlich und letztlich der Königsweg zur politischen Partizipation. Und wenn dann der Vertreter des Neuhumanismus noch einmal nachhaken und die große Bedeutung der vorzugsweise an klassischen Texten zu erwerbenden »Allgemeinbildung« herausstreichen würde, würde Hegel sagen: Ja sicher, sofern es um die Schule geht, ist derlei zu bedenken. Aber zum einen habe ich mein Bildungskonzept nicht auf den Bedarf von Bildungsinstitutionen eingeschränkt und zum andern ist es um so wichtiger, auch die institutionell verfaßte Bildung an dem zu orientieren, was »Bildung überhaupt« ist: »Bedingung« auch hier ist »Entfremdung«.[8]

Bildung als »Entäußerung«, sogar buchstäblich als »Entfremdung« zu konzipieren, ist ein unerhörter Gedanke. Hegel durchbricht mit ihm nicht allein alle gängigen Muster, sondern erschließt zugleich, wie mein

---

[6] Hegel: *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Theorie Werkausgabe (TWA), hrsg. von Eva Moldenhauer / Karl-Markus Michel, Frankfurt a. M. 1969 ff., Band 7, § 187, 344. Im folgenden zitiert als »Rechtsphilosophie«.

[7] Hegel: *Rechtsphilosophie*, a. a. O., 345.

[8] Hegel: *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808–1817*, TWA Band 4, 321.

kleiner Dialog wenigstens angedeutet hat, eine Fülle bemerkenswerter Hinsichten.

Tatsächlich führt das Problem der Bildung ins Zentrum von Hegels Denken. Das möchte ich in drei Schritten diskutieren, bevor ich am Ende auf die gegenwärtige Situation noch einmal zurückkomme. Im ersten Schritt geht es um »Bildung überhaupt« im Sinne des generellen und untrennbaren Zusammenhangs, der zwischen Hegels Bildungsbegriff einerseits und seinem Begriff des *Geistes* als dem Inbegriff seiner Intentionen andererseits besteht. Ob Hegel zuerst über Bildung und dann über den Geist oder zuerst über den Geist und dann über Bildung nachgedacht hat, könnte eine nicht uninteressante Frage sein. Letztlich ist sie müßig, weil das eine das andere so oder so bedingt.

Im zweiten Schritt lege ich den Akzent darauf, daß und inwiefern das Bildungsprojekt ein spezifisch *modernes* Projekt ist. Wenn es richtig ist, daß man die Bestimmungen »Bildung« und »Geist« nicht trennen kann, dann betrifft der konstitutive Bezug auf die Konditionen der Moderne natürlich auch den Geist und somit Hegels Philosophie insgesamt. So verhält es sich in der Tat und nicht zuletzt deshalb rückt Hegel immer von neuem in den Fokus des Interesses. Indessen läßt sich seine Auseinandersetzung mit der Moderne am Fall der Bildung nicht allein ganz konkret demonstrieren. Mehr als das ist das Leitmotiv der »Entäußerung« oder »Entfremdung« selber wesentlich aus Quellen der Modernitätsdiagnose gespeist.

Der dritte und letzte Schritt führt schließlich noch tiefer in die moderne Programmatik und Problematik der Bildung hinein. Dabei beziehe ich mich auf das in meinen Augen aufregendste Kapitel der *Phänomenologie des Geistes*, das unter der Überschrift »Der sich entfremdete Geist. Die Bildung« steht. Würde ich chronologisch vorgehen, müßte ich mit diesem Kapitel sogar beginnen, in dem Hegel den Konnex von Bildung und Entfremdung erstmals weiträumig ausformuliert und damit zugleich nichts Geringeres als den Abgrund der Moderne ausgeleuchtet hat. In der Hegel-Forschung wird dieser Text nicht gern behandelt – vielleicht erschrickt man vor der Radikalität einer Diagnose, die Hegel »*reine Bildung*« nennt.[9] Vielleicht ist auch Hegel selbst vor der Konsequenz seiner Analyse zurückgeschreckt.

[9] Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, TWA Band 3, 385.

III. Bildung und Geist

Wie vertrackt der zuletzt genannte Text wirklich ist, zeigt sich sofort, sowie ich jetzt den ersten Schritt tun will. Denn wenn man Hegels Analyse der »reinen Bildung« ernst nimmt, was nach meiner Überzeugung ganz unabdingbar ist, und zugleich vorausblickend schon einmal festhält, daß er hier »die absolute und allgemeine Verkehrung und Entfremdung der Wirklichkeit und des Gedankens«[10] am Werke sieht, das Phänomen einer totalen Entfremdung also, dann müßte daraus strenggenommen folgen, daß ich in den ersten beiden Schritten über eine Bildung zu sprechen hätte, die nicht »rein« ist. Was könnte das aber heißen? Ist diese Bildung mit etwas anderem vermischt? Ist sie in einen Rahmen gestellt, der verhindert, daß Bildung in die Konsequenz eines totalen Entfremdungsgeschehens gerät? Das sind sehr unbequeme Fragen, und ich werde mich hüten, sie hier schon weiter zu verfolgen.

Also setze ich mit dem angekündigten Punkt, dem intimen Zusammenhang zwischen den Bestimmungen der Bildung und des Geistes noch einmal neu ein. In der Verbindung beider Konzepte liegt zunächst, und dies ist nur scheinbar trivial, daß der Ausdruck »Bildung« nicht mit dem Term »education« übersetzt werden kann.[11] Nicht allein verweist »education« tendenziell auf einen institutionell organisierten Prozeß, was Hegels Bildungskonzept nicht ausschließt, von dem her es aber nicht entworfen ist; und auch nicht allein ist mit »education« neuerdings das Anliegen von Kompetenzen und Standards verbunden, was Hegel gleichfalls nicht ablehnt, aber an einen Prozeß des Einstellungswechsels knüpft; vor allem ruft »education« wie der deutsche Ausdruck »Erziehung« die Vorstellung eines individuellen Vorgangs auf, der sich an zwei Instanzen, den Erzieher und den zu Erziehenden, verteilt. Diese Vorstellung durchquert Hegels Konnex von Bildung und Geist.

Erziehung wird von *Bildung* klar getrennt und für den familiären Rahmen reserviert. Bildung hingegen spaltet sich nicht in zwei Entitäten auf – als Bildung des Geistes wird der Spalt gleichsam nach innen verlegt und zwar so, daß der Geist, wie vorhin zitiert, »sich in sich selbst

---

[10] Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, a. a. O., 385.

[11] Dies bringt nicht nur jeden englischen Übersetzer Hegels in Nöte, sondern generell gibt es für den deutschen Begriff »Bildung«, also auch über Hegels spezifische Verwendung hinaus, in anderen europäischen Sprachen kein passendes Äquivalent. Nelly Motroshilova verdanke ich den Hinweis, daß die russische Sprache hier eine Ausnahme darstellt.

entzweit« und sich darin seiner selbst entäußert. Die Identität des Subjekts, anstatt vorausgesetzt zu sein, wird damit ganz bewußt zum Problem, und dies gilt nicht nur für Individuen, sondern auch für den Zusammenhang kulturell-gesellschaftlicher Formationen insgesamt. Daß Hegel ganz selbstverständlich von der Bildung der Individuen wie von der Bildung geschichtlicher Epochen spricht, ist mit anderen Worten nicht metaphorisch gemeint. Es ist dem Charakteristikum seines Geistbegriffs geschuldet, der sowohl subjektive Vermögen und Einstellungen als auch das objektive Ganze von Kulturen umfaßt. Leitend ist dabei der Gedanke, daß man es in beiden Fällen nicht mit Gegenständen zu tun hat, die einfach vorliegen, sondern mit Gestalten oder ›Gebilden‹, die sich individuellen und kollektiven Tätigkeiten verdanken. Eben das bindet den Geist umgekehrt an Bildung.

Allerdings, und dies ist der nächste zentrale Punkt, kommt alles darauf an, die Art dieser Tätigkeit präzise zu bestimmen. Eine *Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* hatte bereits Herder in den 70er Jahren des 18. Jahrhunderts entworfen, und er ist damit nicht nur zusammen mit Vico einer der Begründer moderner Kulturtheorie, sondern auch einer der ersten, die den damals *neuen* Schlüsselbegriff »Bildung« produktiv zum Einsatz gebracht haben. Gewiß hat Herder auch Hegel inspiriert. Im entscheidenden Kontrast zu Herder bricht Hegel jedoch mit dessen Modell, Bildung in Analogie zum organismischen Lebensprozeß zu denken. Im Hintergrund steht auch hier der Konnex mit dem Geist – Hegels Grundentscheidung also, daß Geist sich als das Andere der Natur manifestiert. Das bedeutet nicht, Geist und Natur dualistisch einander gegenüberzustellen, sondern das Spezifikum des Geistes im Modus eines Selbst-Verhältnisses zu sehen, das allererst angeeignet und dabei als dynamische Bewegung der Rückkehr aus dem Anderssein der Natur verstanden werden muß. Diese Struktureigentümlichkeit deckt das Muster wie immer komplexer natürlicher Entwicklung nicht ab. Geistige Gebilde sind keine Organismen.

Hilfreich ist es zuletzt auch für den dritten hier zu erwähnenden Punkt, Hegels Einsatz mit einem anderen Modell zu kontrastieren und dadurch zu schärfen. Von Herders Naturanalogie hatte sich nämlich schon Fichte distanziert. Aus der Perspektive von Fichtes Philosophie des Ich wird Natur überhaupt als Nicht-Ich verstanden, das der Identität mit dem Ich unterworfen werden soll. Demgegenüber bleibt Bildung einem sozialen Austausch vorbehalten. Sie setzt den Identitätstrieb des Ich in die Wechselwirkung der Individuen untereinander um und ist so

– in Abwandlung von Kants kategorischem Imperativ – auf die Vision gesellschaftlicher Vereinigung bezogen. In einem der berühmtesten Kapitel der *Phänomenologie*, dem Kapitel über »Selbstbewußtsein« und »Herrschaft und Knechtschaft«, rekurriert Hegel auf Fichtes Vorlage und greift auch in sie radikal ein. An die Stelle kollektiver Bildung gesellschaftlicher Identität setzt Hegel nicht allein den *Kampf* um Anerkennung. Es ist zudem der Knecht, der aus diesem Kampf erfolgreich hervorgeht. Denn während der Herr in seiner selbstbezüglichen Begierde die Dinge immer nur verzehrt und deshalb nie zur Befriedigung gelangt, *arbeitet* der Knecht. Er entäußert sich im Produkt seiner Arbeit und kommt »hierdurch zur Anschauung des selbständigen Seins *als seiner* selbst«.[12] Die Arbeit, so Hegel, »ist *gehemmte* Begierde, *aufgehaltenes* Verschwinden, oder sie *bildet*«.[13]

Es ist dies, wenn ich recht sehe, die erste Stelle, an der im Gang der *Phänomenologie* das Stichwort Bildung, passenderweise in der Verbform des Bildens, fällt. An die Stelle des Ich, das das Andere seiner selbst zu negieren und sich exklusiv mit dem ihm Gleichen zu verbünden strebt, tritt der Geist, der sich selbst zum Anderen macht. Nur in dieser Form bildender Auseinander-Setzung mit der Welt gewinnt er Realität. Ist »Bildung überhaupt« im Konnex von Bildung und Geist weder Erziehung noch natürliche Entwicklung noch intersubjektive Stabilisierung von Identität, so ist ihre basale Bestimmung in Gestalt wirklichkeitserschließender *Arbeit* gewonnen.

IV. Bildung und Arbeit

Zum zweiten Schritt. Am soeben besprochenen Ort der *Phänomenologie* ist es Hegel nicht um die Analyse einer bestimmten sozialhistorischen Formation zu tun. Im wahrsten Sinne geht es hier um die Analyse der Bildung des Geistes in der paradigmatischen Gestalt der Arbeit. Daß sich Hegels gesamte Philosophie des Geistes ausgehend von dieser Analyse am Paradigma der Arbeit orientiert, schließt allerdings die spezifisch moderne Bedeutung eines sozialen Zusammenhangs nicht aus. Im Gegenteil – Indiz dafür ist, daß Bildung als konkretes Projekt im Rahmen von Hegels *Rechtsphilosophie* in der Sphäre der »Bürgerlichen

[12] Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, a. a. O., 154.
[13] Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, a. a. O., 153.

Gesellschaft« verortet wird: in der zwischen den Sphären von Familie und Staat angesiedelten Sphäre also, mit der Hegel ausdrücklich auf die Bedingungen moderner Sittlichkeit reflektiert. Von antiken Verhältnissen unterscheiden sich diese Bedingungen genau in dem Maße, wie sich der Bereich der Ökonomie zu einer eigenen Sphäre ausdifferenziert hat und damit einhergehend die »subjektive Freiheit« nach bisher ungekannter Beachtung verlangt. Auf diesen Umbruch zwischen Antike und Moderne komme ich im dritten Schritt noch einmal eigens zurück.

Was hier zunächst zu berücksichtigen ist, ist das, was Hegel die Bildung zum Allgemeinen nennt. Dahinter steht der Befund, daß moderne Gesellschaften beträchtliche Ansprüche an ihre Mitglieder stellen. Der Gewinn subjektiver Freiheit ist mit anderen Worten nicht gleichbedeutend damit, daß jeder nach Belieben tun kann, was er gerade will. Verlangt wird vielmehr mit Recht, daß »die *Natureinfalt*, d. i. teils die passive Selbstlosigkeit, teils die Roheit des Wissens und Willens, d. i. die *Unmittelbarkeit* und *Einzelheit*, in die der Geist versenkt ist, weggearbeitet werde«[14]. Und dabei besteht eine besondere Pointe darin, daß Hegel diese normative Erwartung der bürgerlichen Gesellschaft an die Bildung ihrer Mitglieder nicht allein gegen diejenigen verteidigt, die in Anlehnung an Rousseau einen Kult um das »Natürliche« als das vermeintlich Authentische betreiben. Seine kritische Adresse gilt auch denen, die Bildung lediglich als Mittel zum Zweck betrachten, um ihre Bedürfnisse um so wirkungsvoller befriedigen zu können. Besonders interessant ist Hegels Einspruch deshalb, weil die eindeutige Ablehnung eines instrumentellen Bildungskonzepts hier eben nicht zugleich darauf hinausläuft, als Alternative den Selbstzweckcharakter der Bildung als schöngeistigen Elfenbeinturm zu beschwören. Nach wie vor geht es um das Problem der Teilhabe an der Sphäre der bürgerlichen Gesellschaft, das durch Bildung dann gelöst wird, wenn Bildung im Bruch mit vorhandenen Dispositionen und unhinterfragten Gewißheiten einen Einstellungswechsel herbeiführt und so zu einem neuen Welt- und Selbstverständnis verhilft.

Eben das ist aber nicht nur die »*harte Arbeit* gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens«[15]. Diese Arbeit der Bildung vollzieht sich auch buchstäblich in

[14] Hegel: *Rechtsphilosophie*, a. a. O., § 187, 344.
[15] Hegel: *Rechtsphilosophie*, a. a. O., 345.

Form der Arbeit, womit die Alternative von Bildung und Ausbildung ebenfalls in sich zusammenbricht. Weder reserviert Hegel eigene Bildungsräume, die von der Ausbildung bestimmter Kompetenzen zu unterscheiden wären, noch plädiert er für Allgemeinbildung im Kontrast zu spezieller Berufsausbildung. Die Bildung zum Allgemeinen, wie er sie im Auge hat, setzt die spezialisierte Arbeitswelt der Moderne voraus, und ohne dabei wiederum eine bestimmte Tätigkeit zu privilegieren, lautet das Argument, daß Arbeit überhaupt sowohl die »theoretische« als auch die »praktische Bildung« befördert, weil sie das Individuum mit der Herausforderung konfrontiert, sich in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Material und in der Zusammenarbeit mit anderen von seiner rein privaten Perspektive zu distanzieren.[16]

Daß Hegel diesen durch Arbeit vermittelten Distanzgewinn der Bildung als Befreiung begreift, die theoretisch mit der Ausbildung rationaler Fähigkeiten, der »Bildung des Verstandes überhaupt, damit auch der Sprache«[17], und praktisch mit der Einübung von Routinen einhergeht, zeigt aufs Neue, wie gewöhnungsbedürftig sein Konzept ist, wenn man den neuhumanistischen oder ›bildungsbürgerlichen‹ Bildungsbegriff im Hinterkopf hat. Ich wage die These, daß wir mit diesem Bildungsbegriff im Kopf nicht nur dazu neigen, Bildung und Arbeit überhaupt zu trennen, sondern daß wir aus dieser Perspektive auch die Arbeitswelt selbst daraufhin prüfen, ob sie sinnlose Routinen oder kreativen Einsatz verlangt. Hegel durchquert diese Einstellung. Das heißt: Bevor man ihm etwa eine idealisierte Auffassung von Arbeit unterstellt, die den Komplex mechanischer Tätigkeit übersieht, hat man sich zuerst mit der Behauptung zu befassen, daß im mechanischen Vollzug von Routinen der Bildungsgewinn der »Entäußerung« liegt.[18]

Dasselbe gilt für die Ausbildung von Rationalitätsstandards, die die Welt der Moderne nach Hegels Überzeugung unabdingbar erfordert. Und dieser Punkt erscheint um so eindrucksvoller, wenn man berücksichtigt, daß Hegel selbst keineswegs immer schon dieser Überzeugung war. Im direkten Kontrast dazu hatte er vielmehr der von ihm so genannten »Reflexionskultur« moderner Bildung in seinen ersten Jenaer

---

[16] Vgl. ebd. §§ 196 und 197.

[17] Hegel: *Rechtsphilosophie*, a. a. O., § 197, 352.

[18] Vgl. hierzu auch Hegels anthropologische Verankerung und Auszeichnung der »Gewohnheit« (*Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften: Der subjektive Geist*, TWA Band 10, § 409).

Schriften zunächst nichts Geringeres als ein lebenszerstörerisches Potential unterstellt und Bildung mit dem Phänomen der »Entzweiung« assoziiert.[19] Woher immer er damals diese Assoziation bezogen haben mag: Im Kontext des Bildungsdiskurses seiner Zeit hat er damit zweifellos von Anfang an einen Sonderweg eingeschlagen, dessen Weiterentwicklung darin besteht, die *pejorative Einschätzung* der Bildung aufzugeben, nicht aber ihren Bezug zum Rationalisierungsprozeß der Moderne. Daß Bildung entzweiend wirkt, weil sie vom unmittelbaren Lebensvollzug abstrahiert, halte ich für Hegels früheste Intuition des Gedankens der »Entäußerung« und »Entfremdung«, der dann zur unverzichtbaren Bestimmung des Geistes umgewertet und im selben Moment von der Aufwertung des Verstandes zur »absoluten Macht«[20] begleitet wird.

Dementsprechend stellt auch die Bildungsinstitution Schule, über die Hegel aus der Erfahrung seines langjährigen Direktoriums an einem Nürnberger Gymnasium spricht, keinesfalls so etwas wie einen Schonraum bereit. Die »wissenschaftliche Bildung«, so Hegel, »hat überhaupt die Wirkung auf den Geist, ihn von sich selbst zu trennen«[21] – darauf kommt es an. Und nicht, weil er einem Bildungskanon das Wort reden möchte, sondern weil es den »Zentrifugaltrieb der Seele« zu befördern gilt, wird auf »die Welt und Sprache der Alten« verwiesen, deren Aneignung, mit der Ausbildung rationaler Fähigkeiten verbunden, mit etwas Fernem und Fremdartigem konfrontiert.[22]

V. Reine Bildung

Zum dritten Schritt. Ich hatte früher gesagt, daß Hegels Bildungsprojekt über den Bereich des Ökonomischen hinausführend letztlich ein politisches Ziel verfolgt. Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten ist der Gedanke dabei offenbar der, daß nur solche Subjekte, die in der »harten Arbeit« der Bildung gelernt haben, sich von der Unmittelbarkeit ihrer rein privaten Interessen und Vorlieben zu distanzieren,

---

[19] Hegel: *Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie*, TWA Band 2, 20 ff.

[20] Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, a. a. O., 36.

[21] Hegel: *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808–1817*, a. a. O., 348.

[22] Hegel: *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808–1817*, a. a. O., 321.

schließlich auch in der Lage sind, die öffentlichen Angelegenheiten des Politischen als ihre Sache zu begreifen. So formuliert klingt der Gedanke zunächst einmal wenig anstößig. Im Gegenteil ist es zu den Vorzügen von Hegels Bildungsprojekt zu rechnen, daß es sich, indem es die Opposition von Bildung und Ausbildung gründlich durchquert, auch als politisch anschlußfähig erweist. Die Frage ist allerdings, was genau dies heißen soll und kann.

Meine gewisse Skepsis gegenüber Hegels politischem Entwurf teile ich mit vielen. Im Unterschied jedoch zu einer primär rechtsphilosophischen Diskussion möchte ich den fraglichen Punkt sozusagen ›bildungstheoretisch‹ in Sichtweite bringen, indem ich mich jetzt dem Phänomen der »reinen Bildung« in dem schon erwähnten Kapitel der *Phänomenologie* zuwende, das Hegel mit dem Titel »Der sich entfremdete Geist. Die Bildung« überschrieben hat. Vorauszuschicken ist, und dies ist für die jetzt zu diskutierende Sache wichtig, daß die letzte Etappe der *Phänomenologie*, zu der auch dieses Kapitel gehört, auf historisch-kulturelle Formationen nicht mehr illustrierend, sondern substantiell verweist. Anstatt um »Gestalten des Bewußtseins« handelt es sich jetzt um »reale Geister«, »Gestalten einer Welt«.[23] Das heißt konkret: Im Anschluß an die Darstellung der antiken Kultur und Sittlichkeit eröffnet sich mit dem Bildungskapitel die Welt der Moderne. Genauer zielt Hegel auf die Epoche des 17. und 18. Jahrhunderts, die in die Aufklärung führt und nach seiner Darstellung in der »absoluten Freiheit« und dem »Schrecken« zugleich der Französischen Revolution zugrunde geht.

Als historisch situierte Gestalt ist die entfremdete Welt der Bildung demnach zeitlich eingehegt, und dies könnte dafür sprechen, in ihr ein wie immer bedeutsames, aber aufs Ganze gesehen doch nur vorübergehendes Moment zu sehen, das man konzeptionell nicht allzusehr belasten sollte. So einfach ist es aber nicht. Worum geht es in dieser Welt? Eine gewisse Brisanz ergibt sich bereits aus dem Umstand, daß es sich mit dem Eintritt in die Moderne offenkundig um diejenige fundamentale Umstellung handelt, mit der das Subjekt im Gegenzug zur antiken Welt der Sittlichkeit bisher ungekannte Ansprüche auf Beachtung geltend macht. Und insofern darin die historische Anbahnung eben der bürgerlichen Gesellschaft zu erkennen ist, auf deren Verfassung Hegel dann eigens reflektiert, erscheint die erste Feststellung zu-

[23] Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, a. a. O., 326.

nächst vertraut. Daß sich die Welt der Moderne als eine Welt der »Bildung« konstituiert, bedeutet nämlich, daß der Geltungsanspruch des Individuums unabdingbar daran hängt, »sich dem Allgemeinen gemäß gemacht zu haben«, womit es unvermeidlich in den Prozeß der Entfremdung gerät: »Wodurch also das Individuum hier Gelten und Wirklichkeit hat, ist die *Bildung*. Seine wahre *ursprüngliche Natur* und Substanz ist der Geist der *Entfremdung* des *natürlichen* Seins.«[24]

So weit, als entfremdende Bildung zum Allgemeinen, erscheint die Sache nach dem bisher Gesagten wie gesagt bekannt, was zugleich den Beleg dafür liefert, daß man es in Gestalt des Bildungskapitels der *Phänomenologie* und Hegels andernorts entwickeltem Bildungskonzept durchaus nicht mit einer äquivoken Verwendung des Bildungsbegriffs zu tun hat. Um so entscheidender ist, daß Hegel hier zugleich in zwei zentralen Punkten über die Äußerungen seiner späteren *Rechtsphilosophie* hinausgeht. Dies betrifft erstens den spezifischen Gewinn an Rationalität, den Hegel hier wie dort der Bildung zuschreibt. Daß die Welt der Bildung als eine Welt des sprachlich artikulierten *Urteilens* analysiert wird, ist deshalb als solche noch keine veränderte Bestimmung. Der andere Akzent ergibt sich daraus, daß nicht allein der Geltungsanspruch des Individuums, sondern jedwede Autorität die ihr zukommende Anerkennung aus dem Urteil bezieht, das über sie gefällt wird. Die Welt der Bildung bricht radikal mit der Geltung aus Tradition. Alle Ordnung wird allererst gestiftet und nur in dieser Form einschließlich der Kriterien dafür, was als »gut« oder »schlecht« zu beurteilen ist, wird sie als gültige Ordnung akzeptiert. Mit anderen Worten: Individuen, die sich, wie Hegel formuliert, durch Bildung dem »Allgemeinen gemäß gemacht haben«, sind solche, für die das Allgemeine genau nichts ist, was sie im Wechsel ihrer Einstellung als Vorfindliches übernehmen, sondern von dem sie seinerseits den Ausweis seiner Legitimität verlangen.

In der logischen Konsequenz bedeutet das zweitens, und eben darin zeigt sich die »reine Bildung« am Werk, daß das Geschehen der Entfremdung auch die gestiftete Ordnung selbst erfaßt. Weil in der Welt der Bildung alle Geltung am Urteil hängt, ist sie nicht stabil. Kriterien des Urteils können wechseln, sie können ein und dasselbe unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten und sich im Effekt in widersprüchliche Aussagen verstricken. Diese mögliche und wirkliche Ver-

[24] Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, a. a. O., 364.

kehrung aller Orientierung geschieht nicht blind oder hinter dem Rücken der Akteure. Der möglichen und wirklichen Verkehrung ihrer Welt sind sich die Akteure bewußt – eben darum sind sie ja gebildet und unterscheiden sich von der »Einfachheit des natürlichen Herzens«[25], was Hegel auf unübertroffene Weise in der Figur des »zerrissenen« und um seine Zerrissenheit wissenden Bewußtseins dargestellt hat. Das Phänomen moderner Zerrissenheit ist Hegel alles andere als fremd, man spürt dies gleichsam durch jede Zeile dieses Textes hindurch: seine Sensibilität in der Diagnostik der Moderne, die Beweglichkeit, mit der er die propositionale, urteilende Sprache an ihrer eigenen Logik zerbrechen läßt, das erkennbare Fasziniertsein, das dem Geist in derjenigen Spielart gilt, die Hegel selbst »geistreich« nennt und mit dem zerrissenen Bewußtsein der »reinen Bildung« assoziiert[26] – all dies läßt sich hier mit Händen greifen.

Und dieser Zugriff auf die Welt der Moderne, die sich im Augenblick ihrer Konstitution in ihrer ganzen Fragilität zu erkennen gibt, sollte jetzt als eine passagere und also längst in der Vergangenheit liegende Gestalt des Geistes einzuhegen sein? Dies leuchtet mir nicht ein. Die entfremdete Welt der Bildung, die Hegel in größter Brillanz ausgeleuchtet hat, ist, so bin ich überzeugt, keineswegs eine vergangene Welt. Unabhängig von seiner konkreten Schilderung des auftretenden Personals, in einem Ausmaß also, das er selbst unmöglich vorhersehen konnte, ist es genau die Welt, in der wir leben, deren befreiende Potentiale von einer nicht mehr rückgängig zu machenden Erschütterung aller fraglos gültigen Gewißheiten durch und durch geprägt sind. Dies gilt für alle Bereiche unseres Lebens einschließlich von Wissenschaft und Religion, und selbstverständlich betrifft dies auch die Dimension des Politischen. Hegel selbst, dies ist die Kehrseite meiner These, hat die Logik der Bildung, deren entfesselte Dynamik er nur allzu gut begriffen hat, im Rahmen der *Rechtsphilosophie* einzudämmen versucht.

Daran, daß die »harte Arbeit« der Bildung zur politischen Teilhabe führen soll, hat er festgehalten. Und wenn man genau hinschaut, sieht man auch, daß er der Bildung zum Allgemeinen, wie sie sich zunächst im Arbeitszusammenhang der bürgerlichen Gesellschaft manifestiert, das einschränkende Prädikat einer »*formellen Freiheit* und formellen

[25] Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, a. a. O., 389.
[26] Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, a. a. O., 386.

Allgemeinheit des Wissens und Wollens«[27] zugesprochen hat. In dieser Form liegt nicht das Ziel der Bildung. In »ihrer absoluten Bestimmung« soll Bildung vielmehr »die *Befreiung* und die *Arbeit* der höheren Befreiung« sein, »nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit«[28]. Nachdrücklicher, so scheint es auf den ersten Blick, kann man nicht betonen, daß die politischen Verhältnisse der Moderne ihre Legitimität einzig und allein aus der Anerkennung beziehen, die ihnen die Subjekte aus ihrer – durch Bildung kultivierten – politischen Teilnehmerperspektive heraus zollen. Das kritische Potential jedoch, das Hegel im Bildungskapitel der *Phänomenologie* als die Logik »reiner Bildung« freigelegt hat, hat er in der *Rechtsphilosophie* gestrichen. Bis hin zur Ablehnung des Räsonnements der öffentlichen Meinung wird aus dem Gedanken der Partizipation alles das entfernt, was die Bedeutung hätte, daß die Subjekte in ein kritisches *Verhältnis* zu den öffentlichen Angelegenheiten treten. Es geht durchweg um Affirmation, um die politische Gesinnung des Patriotismus, wie Hegel sagt, und nicht auch um die Perspektive einer kritischen Anteilnahme.[29]

VI. Bildung und Kritik

Ich komme zum Schluß und muß nach den letzten Überlegungen nicht eigens betonen, daß mir die rein affirmative Wendung von Hegels Bildungsprogramm nicht überzeugend scheint. Insofern Hegels Ansatz jedoch einer allzu trivialen Auffassung von Kritik entgegensteht, möchte ich zunächst alle seine Vorzüge herausstreichen. In diesem Sinne halte

---

[27] Hegel: *Rechtsphilosophie*, a. a. O., § 187, 343.

[28] Hegel: *Rechtsphilosophie*, a. a. O., 344 f.

[29] Dies ist aber nicht etwa nur einer konservativen Furcht vor der Bedrohlichkeit »reiner Bildung« geschuldet. Hinter Hegels Domestizierung der Bildung steht sein in der *Wissenschaft der Logik* begründetes Konzept, wonach Freiheit als die Transformation substantieller Einheit in den Begriff des Subjekts gedeutet wird. Mit diesem Gedanken ist einerseits etwas Substantielles vorausgesetzt, das nicht zur Disposition steht, und andererseits konzipiert Hegel auf dieser Basis Subjektivität so, daß jegliche Art von Differenz, die den Sinn hätte, in einem *Verhältnis* zu etwas anderem zu stehen, getilgt wird. Diese Konzeption schlägt auf Hegels politischen Entwurf direkt durch. Im Vorgriff auf die politische Gesinnung patriotischen Zutrauens spricht er von der »verhältnislose[n] Identität« des Sittlichen (*Rechtsphilosophie*, a. a. O., § 147, 295).

ich den generellen Einspruch gegen subjektive Beliebigkeit und unhinterfragte Einstellungen für zentral und plädiere mit Hegel dafür, daß Bildung als unverzichtbare Dimension menschlichen Lebens dann richtig verstanden ist, wenn sie einen Einstellungswechsel herbeiführt, der nicht hin und wieder oder nur in Ausnahmefällen, *sondern grundsätzlich an der anstrengenden Erfahrung der Entäußerung und Entfremdung* hängt. Daß man Bildungserfahrungen dieser Art nicht nur in Bildungsinstitutionen machen kann, sondern daß umgekehrt institutionalisierte Bildung daran zu messen ist, inwieweit sie diese Art der Bildung gewährleistet, gehört nicht weniger zu den Stärken von Hegels Konzept. Tatsächlich läßt sich ja der damit einhergehende Anspruch auf ganz konkrete Studienfragen herunterbrechen. Folgt man Hegel, so hat jenseits der unfruchtbaren Opposition von Bildung und Ausbildung die Abarbeitung an der Sache – welcher auch immer – im Zentrum zu stehen. Die Ausbildung von Kompetenzen verhält sich dazu nicht äußerlich, sondern als intrinsische Veränderung der Person. Und wenn sich so verstandene personale Bildung dann nicht jederzeit in stromlinienförmigen ›Bildungsverläufen‹ niederschlägt und sich vermutlich auch nur begrenzt im ›workload‹ berechnen läßt, ist dies aus Hegels Sicht kein Einwand dagegen, Bildungsprozesse sehr wohl als – lebenslange – Arbeit und nicht als unverbindliche Fluchtbewegung zu begreifen.

Das in meinen Augen stärkste Argument für Hegels Konzept ist indessen zugleich das, dessen Konsequenzen er selbst Einhalt zu gebieten gesucht hat. Damit meine ich den Zusammenhang von Bildung und der Ausbildung nicht nur des Urteils*vermögens*, sondern der tatsächlichen Praxis des Urteils. Unter der Vielzahl der Konzepte, die in der Epoche um 1800 dem neuen Schlüsselbegriff Bildung gewidmet worden sind, kenne ich keines, das Bildung so wie Hegel an die Bewegung der Entfremdung bindet und diese Bewegung zugleich als die Ausbildung einer rational geprägten Praxis versteht. Mit der Etablierung lediglich formaler Verfahren ist das nicht zu verwechseln. Die »Macht des Verstandes«, wie Hegel zuerst kritisch und dann befürwortend festgestellt hat, greift in die Substanz dessen, was vertraut erscheint, ein. Ordnungen werden gestiftet – unter Beteiligung der urteilenden Subjekte. Und wenn sie diese ihre Leistung verstehen, begreifen sie auch, daß das, woran sich das Urteil orientiert, selber auf dem Prüfstand steht. In diesem Sinne involviert Bildung Kritik. Dies erscheint mir ebenso zwingend wie unerläßlich, und zwar im Bewußtsein auch derjenigen Konsequen-

zen, die Hegel als fragile Kondition der Moderne unter dem Stichwort »reiner Bildung« vorgeführt hat. Um etwas ironisch noch einmal auf den Bologna-Prozeß zurückzukommen: Klausuren aus der Feder des »zerrissenen Bewußtseins« würde ich jederzeit mit 6 CP (Credit Points) bewerten.