

Zulaica y Mugica, Miguel

Sozialität und Bildung. Zur Dialektik von Freiheit und Befreiung mit Blick auf Hegel und ihre pädagogische Dimension

Pädagogische Korrespondenz (2021) 63, S. 42-65



Quellenangabe/ Reference:

Zulaica y Mugica, Miguel: Sozialität und Bildung. Zur Dialektik von Freiheit und Befreiung mit Blick auf Hegel und ihre pädagogische Dimension - In: Pädagogische Korrespondenz (2021) 63, S. 42-65 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271228 - DOI: 10.25656/01:27122

<https://doi.org/10.25656/01:27122>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 63

FRÜHJAHR 2021

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antônio A. S. Zuin (São Carlos)

Schriftleitung

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Sascha Kabel (Flensburg)
Anne Kirschner (Heidelberg)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de) oder
Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und durchlaufen
ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand
im Inland/ 8,- Versand im Ausland.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2021 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69
<https://budrich.de/> <https://www.budrich-journals.de/>
<https://pk.budrich-journals.de>

- 5 **DIDAKTIKUM**
Christoph Schneider
Die Drohung des Gegenbilds.
Über den Widerspruch in der Didaktik der NS-„Euthanasie“
- 24 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Sascha Kabel
Bildungsungleichheit im und durch schulischen Unterricht.
Zur Frage der Rekonstruierbarkeit der (Re-)Produktion von
Bildungsungleichheit in Unterrichtsprotokollen
- 42 **THEORIE UND KRITIK**
Miguel Zulaica y Mugica
Sozialität und Bildung. Zur Dialektik von Freiheit und Befreiung
mit Blick auf Hegel und ihre pädagogische Dimension
- 66 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Sieglinde Joritz/Ben Mayer
„Das ist jammerschade“. Vom Unterricht in Abwesenheit wegen
pandemiebedingter Schulschließungen
- 85 **AUS DEN MEDIEN**
Sabrina Schröder
Die Vermessung des Lernens.
Objektivierung und Subjektivierung in digitalen Lernplattformen
- 111 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Mario Steinberg
Zum Umgang mit Digitalisierung im Schulunterricht.
Auf Spurensuche in einer Schweizer Tabletklasse

Miguel Zulaica y Mugica

Sozialität und Bildung. Zur Dialektik von Freiheit und Befreiung mit Blick auf Hegel und ihre pädagogische Dimension

Das Sprechen über Bildung ist innerhalb der derzeitigen Diskurslage hoch voraussetzungsreich und auch problematisch, da dieser Begriff zum unbestimmten Fixpunkt einer „säkularisierte[n] Religion“ (Liessmann 2018, S. 36) zu verkommen droht. Er symbolisiert nicht nur das politisch verwertbare Versprechen, jedes gesellschaftliche Problem lösen zu können (vgl. Winkler 2012, S. 12) und setzt damit stetigen Reformdruck im Gleichklang mit einem Innovationsregime frei. Mit ihm wird die Figur des sich selbst steuernden Lernenden hypostasiert, demgegenüber der Pädagogik nur noch die Aufgabe motivationaler Aktivierung zukommt. In dieser Lernifizierung von Schule, in welcher reformpädagogische Mythen eine erstaunliche Renaissance feiern (vgl. Buck 2017, S. 272), wird Bildung zur „Rhetorik der Individualität“ (Liessmann 2018, S. 49) und feinsäuberlich von Sozialisation und Erziehungsfragen getrennt. Die pädagogische Kunst, taktvoll einen Bruch mit vorgefertigten Meinungen und Ressentiments hervorzurufen, Erfahrungsmöglichkeiten zu erweitern oder zur kritischen Reflexion aufzufordern, beinhaltet Zumutungen, die sich quer zur Idee eines Lehrens als Lernbegleitung verhalten. Eine Rückgewinnung der Sozialität von bildenden Lernprozessen würde der pädagogischen Dimension wieder mehr Tiefe verleihen und der Erfahrung Raum verschaffen, dass Auseinandersetzungsprozesse, die der Sache gerecht werden wollen, aufwendig und schließlich fordernd sind (vgl. Breithausen 2014). Eine gehaltvolle Beschäftigung mit Sozialität wird aber ferner verspielt, wenn Bildung ausschließlich als machttheoretisch gestützte Abgrenzungsformel vor der Folie einer problematisierten Sozialintegration verwendet wird. Konträr zu einer Dualität von Individualität als Abgrenzung des Ich vom Wir und Kollektivität als Aufrufen eines gemeinsamen Wir müsse aus der Perspektive von Markus Rieger-Ladich über ein „Zugleich widerstreitender Kräfte“ (Rieger-Ladich 2019, S. 186) nachgedacht werden. Mit diesem Zugleich wird die Frage virulent, wie etwas Gemeinsames und damit auch Allgemeines gedacht werden müsste, ohne Erkenntnisfortschritte zu gefährden und Prozesse von Ein- und Aus-schlüssen zu dethematisieren.

Die postmoderne Relativierung von Wahrheit etwa entfaltet ihren emanzipativen Gehalt mit der Dekonstruktion des „alten Sonnen-Modell[s]“ (Welsch 1997, S. 5) geschlossener Weltbilder. Diese Dekonstruktion erscheint im Bewusstsein der ideologisch indizierten Verwerfungen des 19. und 20. Jahrhunderts durchaus legitim. Vor der gegenwärtigen Kulisse eines Liberalismus, in dem die Singularität zur Sozialität wird (vgl. Reckwitz 2017, S. 47), sich das

Beharren auf „(idiosynchratischen) Wünschen und Rechten“ (Reckwitz 2019, S. 274) im Rahmen einer subjektiven Berechtigungshaltung generalisiert, Wahrheitsfragen überholt erscheinen (Fake News, Postfaktisches Zeitalter) und Orte gemeinsamer Verhandlung durch gesellschaftliche Fragmentierungsprozesse rar werden (vgl. Binder/Tenorth 2017), droht dieses emanzipative Potential der Dekonstruktion ausgehöhlt zu werden. Gleichzeitig entstehen als Reaktionen auf diese Form des Liberalismus neue Gemeinschaftsmythen in populistischen Bewegungen oder auch religiösen Fundamentalismen, die die Homogenität aufs Neue beschwören und einfache Wahrheitsnarrative formulieren (vgl. Reckwitz 2017, S. 281f.; Manow 2018, S. 21f.; 2020, S. 15ff.). Bildungstheoretische Ansätze, die den Umgang mit Unbestimmtheit im Modus der Tentativität (Bsp.: Marotzki 1990, S. 218; Jörissen/Marotzki 2009, S. 18ff.), aber auch die gedankliche Figur des Widerstreits zum normativen Bezugspunkt ihrer Theoriebildung machen, sind mit der paradoxalen Situation konfrontiert, dass die Forderungen nach Uneindeutigkeit, Heterodoxie oder einfach „Dem Widerstreit gerecht [zu] werden“ (Koller 2016, S. 158) an gesellschaftlicher Relevanz gewinnen. Demgegenüber werden die gesellschaftlichen Bedingungen für ein friedliches, demokratisches und plurales Zusammenleben, die diese Ansätze zur Voraussetzung haben, durch die benannten Regressionen aufgezehrt. Trotz ihrer Relevanz sagen Kontingenzverweise und Ungewissheitsbekundungen nur wenig darüber aus, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen ein Widerstreit überhaupt stattfinden kann und woher die Bereitschaft kommen soll, einen Schritt zur Seite zu treten, den Blick über die Geschichte schweifen zu lassen und der zerstörerischen Kraft geschlossener Weltbilder ansichtig zu werden.

Die Frage, mit der ich mich in den folgenden Ausführungen beschäftigen möchte, ist, wie das Ich und das Wir derart aufgerufen werden können, dass Fragen sozialer Freiheit bzw. freier Assoziation – responsive Anerkennungsverhältnisse, gemeinsame Problembearbeitung und kollektive Selbstbestimmung etc. – und Fragen von Befreiung bzw. befreiender Dissoziation – Denaturalisierung, Veränderlichkeit und Kontingenzbewusstsein etc. – gleichermaßen reflexiv zugänglich werden. Es ist meine These, dass Hegels Relationierung von Freiheit und Bildung aus einer nachmetaphysischen Perspektive heraus ein Spannungsverhältnis zwischen diesen Dimensionen und in der Aktualisierung ein „Zugleich widerstreitender Kräfte“ denkbar werden lässt.

Diesem Spannungsverhältnis möchte ich in meiner folgenden Argumentation nachgehen, die ich (I.) mit methodologischen Überlegungen zu Grenzen und Möglichkeiten der Aktualisierung der hegelianischen Bildungsphilosophie beginnen und einen Umgang mit Hegels Geschichtsmetaphysik skizzieren möchte. (II.) Im weiteren Verlauf werde ich den Freiheitsbegriff aus Hegels Rechtsphilosophie entwickeln und mich auf dieser Grundlage dessen Bildungsbegriff zuwenden, um das Verhältnis zwischen Sozialität und Bildung zu schärfen. (III.) Meine Reflexion schließe ich mit Überlegungen zum pädagogischen Gehalt eines aktualisierten hegelianischen Bildungstheorems ab, welcher in einer Reflexivität im Ich- und Wir-Sagen besteht.

I

Methodische Überlegungen zur Aktualisierung von Hegels Bildungsphilosophie

Es ist zugegebenermaßen ein schwieriges Unterfangen, in der gegebenen gesellschaftlichen Situation der Spätmoderne und den voranschreitenden technischen, wissenschaftlichen, sozialen und weltbildbezogenen Differenzierungsprozessen auf Hegels Philosophie zu rekurrieren. Der Legitimationsdruck und -aufwand wird durch Kritiken und verschiedentlich formulierte Zweifel an dessen Liberalität nicht geringer.¹ Die Diskussion der hegelianischen Philosophie wandelt sich aber im Zuge neuerer Studien und Interpretationen zunehmend und verändert auch die Interpretation des Bildungsbegriffs. Im Verlauf dieser veränderten Perspektivierungen werden sowohl der Vorwurf des Totalitarismus als auch der der Illiberalität zurückgewiesen,² auch wenn dies nicht alle Ambivalenzen an dessen politischer Philosophie auszuwuchten verspricht.³ Für einen systematischen Anspruch kann es jedoch nicht reichen, sich ad auctoritatem der Unbedenklichkeit von Hegels Philosophie zu vergewissern und einfach auf die Theoriedarstellung überzugehen. Grundsätzlich ließe sich fragen: Wieso sollte es produktiv sein, auf eine Theorie der Moderne zurückzugreifen, und, falls es produktiv zu sein verspricht, wie soll auf sie zurückgegriffen werden? Auf das Warum gibt es eine Reihe von Antworten, sei es (u.a.):

- die Formulierung eines zeitgemäßen Begriffs demokratischer Allgemeinbildung (Brumlik 2018, S. 146f.),

-
- 1 Zur Kritik an Hegel aus bildungsphilosophischer Perspektive: U.a. Josef Derbolav, der die „Geist-Hypostasierung“ (1987, S. 194) und die „Natur-Verachtung“ (ebd.) in Hegels Philosophie herausgearbeitet hat. Käte Meyer-Drawe, die den „autonomen“ (Meyer-Drawe 1990, S. 90) Vernunftbegriff in seiner Beherrschungslogik gegenüber der „Dingwelt“ (ebd., S. 91) problematisiert hat; Peter Euler, der Hegels Bildungstheorie als affirmativ betrachtet, die „im Ernst nicht systemvernichtende oder systemsprengende Qualität“ (Euler 1999, S. 268, Fn. 124) habe; Norbert Ricken, der an Hegel kritisiert, trotz einer mit dem Anerkennungsparadigma angenommenen Sozialität ein „zentrisches Selbst“ (Ricken 2009, S. 81) zu postulieren; Martin Harant hebt zwar den Beitrag von Hegels Schultheorie für das moderne Schulverständnis hervor, kritisiert aber dessen „klassische[n] Begabungsbegriff“ (Harant 2013, S. 181), der auf der Grundlage empirischer Befunde zu problematisieren sei.
 - 2 Hierzu u.a. Rawls 2002, S. 470; Quante 2011, S. 279ff.; Jaeschke 2010, S. 412f.; Vieweg 2019, S. 470ff.
 - 3 Umstritten ist, inwiefern „Individualrechte“ (Schnädelbach 2016, S. 434) in Hegels Staatskonzeption abgesichert sind und ob Hegel etwaige „Grenzen [der] Gehorsamspflicht“ (Siep 2015, S. 77) gegenüber dem Staat einzieht. Zur Rechtfertigung seines holistischen Staatskonzepts müsse er von einer modernen Argumentation abweichen und ein platonisches Wissensideal heranziehen (Siep 2017, S. 523 f.). Dieses Problem, das seit der marxistischen Kritik an Hegels Rechtsphilosophie als logischer Fehler verhandelt wird (vgl. Marx 1972, S. 226), wird in der Hegel-Biografie von Klaus Vieweg innerhalb einer dichten Interpretation als politisches Manöver in einer historisch kritischen Situation der Restauration enttarnt (Vieweg 2019, S. 528ff.). Nichtsdestotrotz ist es problematisch, an der vorliegenden hegelianischen Staatskonzeption anzuknüpfen. Es ist wohl eher angebracht, „Hegel gegen Hegel – de[n] skeptische[n] Hegel gegen den theologischen Hegel“ (Gelhard 2014, S. 95) zu lesen.

- die systematische Verankerung der Intersubjektivität in einem auf Hegels Entfremdungstheorem aufbauenden Bildungsbegriff (Stojanov 2018, S. 27f.),
- die dialektische Bestimmung der Negativität und ein machtheoretisch gehaltvoller Begriff der Identität hinsichtlich einer skeptischen Bildung (Gelhard 2018, S. 402),
- für einen kritischen Begriff der zweiten Natur (Menke 2018, S. 39f.), der die Einsicht der sozialen Kontingenzen zu vermitteln erlaubt,
- oder der Begriff des lebendigen Geistes (Khurana 2017, S. 10ff.), mit dem das Verhältnis von Autonomie und sozialer Normativität bzw. von Bildung und Sozialisation beleuchtet werden kann, ohne unmittelbar in einen Dualismus zu gleiten.

Im Rahmen dieser Aktualisierungen möchte ich mich mit der Verschränkung von Autonomie und Sozialität im Bildungsbegriff⁴ Hegels beschäftigen und eine institutionstheoretische Perspektive explizieren, die die Ambivalenz der ermöglichenden und beschränkenden Momente miteinbezieht. Grundlegend für diese Perspektive ist, dass die Institutionen keine externe Umwelt sind, auf die Individuen als Akteur*innen reagieren. Die Sozialität ist diesen immanent – „Ich, das Wir, und Wir, das Ich ist“ (PhG, S. 145). Die Annahme ist, dass Individuen im Handeln sich selbst und das Allgemeine bzw. die Institutionen hervorbringen und dabei immer zugleich bestimmt – in die „zweite Natur“ verwickelt – und bestimmend sind – die „zweite Natur“ setzend sind. Mit Bildung tritt zu dieser Selbst- und Weltkonstitution das Prädikat frei hinzu – „Reich der verwirklichten Freiheit“ (GPR § 4) –, gedacht als freie Selbst- und Weltwerdung – „zweite Natur“ (ebd.). Hegels Bildungsphilosophie zielt

4 Hegels Begriff der Bildung lässt sich nach Lothar Wigger in zwei Verwendungsweisen differenzieren, (1) Bildung als „Selbstverwirklichung des Geistes (als Weltgeist, als Gott, als Absolutes)“ (Wigger 2012, S. 83) und (2) als „individuelle Bildungsgeschichte“ (ebd.) bzw. individuelle Allgemeinmachung. Nach Pleines sind „allgemeinbildende Reflexionen in den treffenden Passagen in der Phänomenologie und in der Rechtsphilosophie [zu finden], aber ebenso [spielen sie] in der Ästhetik, der Religionsphilosophie und selbst in der Logik eine herausragende und bestimmende Rolle“ (Pleines 2007, S. 292). Nun wird Bildung in seinen theoretischen systematischen Reflexionen jeweils in einer differentiellen Verhältnissetzung bestimmt. In der „Phänomenologie des Geistes“ führt Hegel Bildung als einen Prozess des Bewusstseins ein, der sich dialektisch zum absoluten Wissen hinaufarbeitet (vgl. PhG, 11f.). Hegel befasst sich mit dem objektiven Geist als die Wirklichkeit des Geistes und der zweiten Natur in seiner Rechtsphilosophie, in der er seinen Begriff der Sittlichkeit entwirft und damit auch die Sozialität der Bildung als ein Abarbeiten der Unmittelbarkeit des natürlichen Seins und der Sitten begreift. In dieser bilden die Gewöhnung und die Arbeit als praktische Bildung in die Gesellschaft hinein mit der theoretischen Bildung als Reflexion seines Selbst im Allgemeinen einen Zusammenhang. Dieser Prozess mündet in der „politischen Tugend“ (GPR, § 257), in der das Gewissen als moralische und subjektive Überzeugung und die normativen Forderungen der Institutionen des Staates übereinstimmen und sich folglich vernünftige Kooperationsverhältnisse herausgebildet haben, die vom Individuum als solche erkannt werden können. Mit dem Bildungsbegriff können diese Kooperationsverhältnisse nicht ohne Verweis auf den Begriff der Freiheit expliziert werden, der im Kontext von Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts nicht nur in einem „modernen Verstande regiert“ (Tenorth 2020, S. 235, Fn. 235) wird, sondern die Sozialität umfasst.

schließlich auf ein Selbstbewusstsein bzw. auf eine Reflexion, dass diese im Werden begriffene Gleichzeitigkeit von Selbst- und Weltkonstitution – von Ich- und Wir-Sagen – meine ist. Meine, weil sie die Erfahrung einer Freiheit in Beziehung zu Anderen ermöglicht (soziale Freiheit). Meine, weil sie als eine von mir gesetzte oder besser mitkonstituierte ist (Denaturalisierung).

Kommen wir zum Wie der Aktualisierung. Ein solche muss aus der hier vertretenen Perspektive einen Umgang mit Hegels bis heute berüchtigten Logik und Geschichtsmetaphysik finden. Sein Vermächtnis ist der kühne Anspruch, auf der einfachen Prämisse der Identifikation von Sein und Nicht-Sein ein Bewegungsprinzip des Denkens zu entwickeln, mit dem wir unser Denken denken und gleichzeitig die Welt im Ganzen zu begreifen versuchen können. Diesen Versuch begleiten eine Reihe von Schwierigkeiten, zu denen das Fehlen eines „epistemische[n] Modell[s]“ (Welsch 2007, S. 260) gehört – ein Modell, welches seinem objektiven Idealismus einen Zugang zur Wirklichkeit einschreiben würde. Aber auch Hegels Vorschlag, aus einer metaphysischen Geschichtserzählung die Wirklichkeit der Idee als einen zirkulären Differenzierungsprozess der menschlichen Erkenntnis in Anschlag zu bringen, kann aus einer nachmetaphysischen Perspektive nicht überzeugen und ist im Horizont der historischen Brüche und Verwerfungen nur schwer aktualisierbar (hierzu Schnädelbach 2016, S. 350ff.). Wenn nun aber Hegels Geschichtsmetaphysik aufgegeben wird, wie lässt sich dann auf dessen Philosophie noch rekurren?

Aus der Ablehnung von Hegels Geschichtsmetaphysik folgt nicht notwendig die Konsequenz, dass die Idee des geschichtlichen Lernens aufgegeben werden muss. Geschichtsnarrative, die einen Kollektivsingular (vgl. Koselleck 2010, S. 21) eines idealisierten, geschlossenen Wir (z.B. national) figurieren, welches sich kolonial gegenüber Fremdem zur Geltung bringt und sich als Ausdruck des Weltgeists positioniert, können getrost dem Orkus der Geschichte überlassen werden. Institutionalisierte Normen wie demokratische Grundrechte sind gleichwohl historisch entstanden und ohne diese Genese nicht nachvollziehbar. Ihre Genese ist verbunden mit Kriegen, Völkermorden, sozialen Kämpfen, Diskriminierung, Unterwerfung und anderen Leiderfahrungen. Der Wert der Grundrechte legitimiert retrospektiv aber nicht die Leiderfahrungen. Es wäre absurd anzunehmen, dass die imperative Formulierung Adornos, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1971, S. 88), und die sich hieraus erschließende Bedeutsamkeit der historisch formulierten Idee der Mündigkeit oder Autonomie in Referenz zu Kant, Auschwitz rechtfertigen würden. Ihre Bedeutsamkeit tritt im Horizont historischer Erfahrungen deswegen hervor, weil aufgrund der Idee der Autonomie Repressionen als illegitim gedeutet werden können. Ebenso wichtig wie die Begrenzungsfrage ist der Umstand, dass mit ihr kontrafaktische Handlungsmöglichkeiten wie etwa das Nein-Sagen und das Nicht-Mitmachen denkbar werden.

In dieser Deutung geschichtlichen Lernens verkapseln sich wiederum eine Reihe von Schwierigkeiten, deren drängendste das Verhältnis von Entdeckungs- und Geltungszusammenhang ist und diese betreffen speziell linkshegelianische Theorieentwürfe. Die sogenannte linkshegelianische Strategie ist,

grob gesagt, die „Geschichte als einen Lernprozeß“ (Menke 2018, S. 38) zu interpretieren, in dem ein wechselseitiges Verhältnis zwischen sozial-historischen Erfahrungen auf der einen Seite und in diese involvierte Theoriebildung auf der anderen Seite besteht. Die Differenz zwischen der Kohärenz des historisch formulierten Deutungsmusters und der Deutung der sozial-historischen Erfahrungen treibt eine graduelle Kritikidee zwischen schon und noch nicht verwirklichten normativen Geltungsansprüchen hervor. Diese graduierende Argumentationsstrategie, derer sich u.a. Axel Honneth in seiner Studie „Das Recht der Freiheit“ von 2011 und zuletzt Jürgen Habermas „Auch eine Geschichte der Philosophie“ (2019) auf einem hier nicht darstellbaren Komplexitätsniveau bedienen, sucht einen Weg, Kritik am Relativismus vorbei normativ zu fundieren.

Kritisiert wird diese Strategie wiederum wegen ihrer Affirmation der ideengeschichtlichen Tradition und der aus diesen entstandenen Institutionen. Auf die Affirmation der Institutionen bezogen argumentiert Christoph Menke, dass der Linkshegelianismus eine zirkuläre Bewegung zeichne, die eine tradierende und die jeweiligen gesellschaftlichen Ordnungen stabilisierende Tendenz habe (Menke 2018, S. 36ff.). In Hinsicht auf eine „Critical Theory in postcolonial times“ (Allen 2015, S. 1) distanziert sich Amy Allen ebenfalls von einem Linkshegelianismus nach Habermas und Honneth, weil die westliche Fortschrittsgeschichte und die in dieser formulierten Ideen in die Rechtfertigung von Kolonisation und Imperialismus verwickelt gewesen wären (ebd., S. 4). Dieser postkolonialen Kritik stellt sie das Argument zur Seite, dass der linkshegelianischen Annahme eines „progress as a ‚fact‘“ (ebd., S. 6) eine Blindheit gegenüber den Gefahren einer Idealisierung von Institutionen und entsprechenden Ideen immanent sei.

Dem Argument der kolonialen Verstrickung der modernen Denker wie u.a. Rousseau, Locke, Hume, Kant und Hegel kann aus einer historischen Perspektive wenig entgegengesetzt werden, wenngleich die Idee des Vernunftrechts einen Geltungsüberschuss aufweist, der über den kulturellen Kontext hinweg geht. Susan Buck-Morss zeigt dies in ihrer Studie „Hegel und Haiti“ an Hegels Herrschafts- und Knechtschaftskapitel, das sie als Diskussion des Sklaventums liest, und dessen Rezeption sie vor und während der haitianischen Revolution Anfang des 18. Jahrhunderts nachgeht (Buck-Morss 2011). Es wäre zu diskutieren, ob man Buck-Morss in ihrem „Projekt einer Universalgeschichte“ (ebd., S. 203) folgen möchte – ihr Argument aber, dass die „Idee einer universellen Menschheit [kein] politisches, religiöses, ethnisches, kulturelles oder durch Klassenzugehörigkeit gekennzeichnetes Kollektiv [...] exklusiv und andere ausschließend für sich reklamieren“ (ebd., S. 199) kann, ist bedenkenswert.

Die Ideen von Freiheit und Gleichheit gewinnen ihre Relevanz nach der hier vertretenen Position aus der Annahme heraus, dass kontrafaktische Handlungsmöglichkeiten denkbar werden und der egalitäre Anspruch (Freiheit für alle) eine inhärente Politisierung von Machtverhältnissen ermöglicht. Problematisch wäre eine naive Idealisierung spezifischer institutioneller Konkretisierungen von Frei-

heit und Gleichheit. Problematisch wäre ebenfalls eine ausbleibende Reproduktion dieser Ideen als orientierendes Deutungsmuster im sozialen Zusammenleben. An dem Punkt der Reproduktion von Freiheit angelangt, möchte ich zu Hegels Freiheitsbegriff überleiten, in dem es mir um zwei Ideen von Freiheit gehen wird – die Idee der sozialen Freiheit (Sittlichkeit) und die Idee der Befreiung (Denaturalisierung), die dialektisch aufeinander bezogen sind.

II

Das Verhältnis von Freiheit und Bildung in Hegels Rechtsphilosophie

Hegel diskutiert den Begriff der Freiheit im Verhältnis zur Sittlichkeit in der Vorlesung „Grundlinien der Philosophie des Rechts“, die er 1819/20 gehalten hat. Entsprechend seiner Systemarchitektur exploriert er in der Rechtsphilosophie den objektiven Geist und behandelt Fragen der praktischen Philosophie, der Subjekt-, der Rechts-, der Staats- und der Geschichtsphilosophie. Sie basiert auf der Wissenschaft der Logik und seinen Ausführungen zum subjektiven Geist innerhalb der „Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften“, die eine Einführung in seine systematische Argumentation bieten soll. Eingeklammert wird diese von seiner Kunst- und Religionsphilosophie, welche er mit der Philosophie zum absoluten Geist zählt. In seiner Rechtsphilosophie unternimmt Hegel den Versuch, nachzuweisen, dass der Wille als subjektiver Geist im Staat als Gefüge von Institutionen sich objektiviert bzw. „sich gegenständlich wird“ (Jaeschke 2010, S. 367). Um die aufkeimende Frage, was die Objektivation im Allgemeinen mit der Erfahrung von Freiheit zu tun hat, zu klären, möchte ich in eine Besprechung des Freiheitsbegriffs einsteigen.



Foto: Marion Pollmanns

Die Forschung zu Hegels Freiheitsbegriff hat wesentliche Impulse durch Frederick Neuhausers Studie „Foundations of Hegel’s social theory“ erhalten, die auch für die folgende Besprechung orientierend ist. Dessen begriffliche Deutung von Hegels Begriff der Freiheit als „social freedom“ (Neuhausers 2000, S. 32) verweist auf die Befähigung der Subjekte innerhalb eines „social framework“ bzw. eines Ensembles von „rational social institutions“ (ebd.) zur Realisierung von „freedom of personhood and moral subjectivity“ (ebd.) für eine umfassende Selbstbestimmung. Hiermit weist Neuhauser einer linkshegelianischen Deutung von Hegels Rechtsphilosophie den Weg, auf dem Hegels Freiheitstheorie als gradueller Maßstab zur Kritik noch nicht verwirklichter Freiheitspotentiale oder regredierender Prozesse herangezogen werden kann. Axel Honneth hat diesen Impuls in seinen Studien „Leiden an Unbestimmtheit“ und speziell in „Das Recht der Freiheit“ aufgenommen, ausgebaut und historisch gesättigt aktualisiert. Honneth systematisiert auf der Grundlage der „Grundlinien der Philosophie des Rechts“ drei Freiheitsbegriffe, die negative, reflexive und soziale Freiheit, und rekonstruiert diese in ihren institutionalisierten Gestalten, der rechtlichen, der moralischen und der sozialen Freiheit in den Wir-Formen der persönlichen Beziehungen, des marktwirtschaftlichen Handelns und der demokratischen Willensbildung (vgl. Honneth 2011).⁵

In meiner Interpretation werde ich auf diese Systematik zurückgreifen und den Freiheitsbegriff Hegels anhand von drei Momenten decodieren; (1) das Moment der Negativität des sich Befreiens; (2) das Moment der Reflexion des Willensinhalts; (3) das Moment der Verallgemeinerung des Willensinhalts hinsichtlich des Guten und des Gesollten. Die Differenz zu Kant besteht hier in dem Begriff der Allgemeinheit, und zwar zielt Hegel auf eine „sich selbst bestimmende Allgemeinheit“ (GPR, § 21), in der die Pflicht dem Individuum nicht abstrakt gegenübersteht. Eine „sich selbst bestimmende Allgemeinheit“ des menschlichen Zusammenlebens muss derart strukturiert sein, dass keine Differenz zwischen dem praktischen Willensinhalt und dem Inhalt der Pflicht besteht – dass Sollen und Wollen nicht voneinander differieren (Bsp.: eine demokratische Ordnung ist solange stabil wie ein hinreichendes Zutrauen in das Grundgesetz und die demokratischen Institutionen vorherrscht und dieses Zutrauen durch ein reflexives Bewusstsein über das Freisein vermittelt ist).⁶

Die Bedingung für diese Einheit von Allgemeinheit und Besonderheit ist Hegels Bestimmung des Willens als frei (vgl. ebd., § 4). Freiheit tritt zum Willen nicht als eine externe Qualifizierung hinzu. Es ist ein Prädikat des Willens

5 In meiner Dissertation „Die Sozialität der Bildung“ habe ich diese Studie umfassend rekonstruiert und kritisiert, vgl. Zulaica y Mugica 2019; hierzu auch Siep 2014.

6 Adriaan Peperzak schreibt zum Sittlichkeitsbegriff: „Die Kluft zwischen dem bloßen Sollen (§§ 129-134) und dem Sein ist überbrückt, indem das handelnde Individuum das Gute (die Idee der Freiheit, die sich selbst will) als einen eigenen Zweck will und realisiert. Dadurch ist der Begriff der Freiheit vorhanden in der Form einer (zweiten) Natur. Die sittliche Welt ist das Haus, in dem das Selbstbewusstsein sich bei sich weiß (§ 147). Der ‚besondere Wille‘ des einzelnen Subjekts (§ 143) ist das Dasein des Geistes, der sich, als höchste Form der Aktivität, unwiderstehlich verwirklicht“ (Peperzak 2017, S. 152).

selbst. Diese Annahme steht nun im starken Kontrast zu zeitgenössischen Vorstellungen der Entgegensetzung von einer auf Trieben basierenden menschlichen Natur und dem vernünftigerweise Gesollten. Wenn Hegel zu bedenken gibt, dass der „Wille ohne Freiheit [...] ein leeres Wort [sei und] Freiheit nur als Wille, als Subjekt wirklich ist“ (GPR², § 4, Zus.), dann spricht er eine grundlegende handlungstheoretische Intuition an. Es gibt einen Unterschied zwischen einem physikalischen Ereignisverlauf wie etwa einer Lawine und dem menschlichen Handeln. Wenn ein Verhalten als willenlos betrachtet wird, dann wäre dies ein zwanghaftes Verhalten und im eigentlichen Sinne keine Handlung. Von einer gewollten Handlung kann erst dann gesprochen werden, wenn vorstellbar ist, dass eine Person sich auch anders hätte entscheiden können; sie sich also kontrafaktische Handlungsmöglichkeiten hätte vorstellen können. Dieses Vorstellen-Können ist nun auch das zentrale Argument bei Hegel:

„Das Theoretische ist wesentlich im Praktischen enthalten: es geht gegen die Vorstellung, daß beide getrennt sind, denn man kann keinen Willen haben ohne Intelligenz. Im Gegenteil, der Wille hält das Theoretische in sich: was ich will, stelle ich mir vor, ist Gegenstand für mich.“ (ebd.)

Die Intelligenz als Prädikat des individuellen Geists ist die Möglichkeit, „vom Gefühl durch Vorstellen zum Denken“ (ebd., § 4) zu kommen und sich somit Gegenstände vorzustellen, auf die das menschliche Streben gerichtet ist. Hinzu kommt, dass diese Gegenstände unseres Urteilens gedachte Gegenstände und damit geistige Gegenstände sind. Sie sind entsprechend a) intersubjektiv und b) Gegenstände des Bewusstseins. Sie können begriffen, als vernünftig erkannt und als autonome Bestimmungen des Willens erfahren werden. Eine Aktualisierung dieses Gedankens findet sich bei Krassimir Stojanov, der die Verbalisierung (Verallgemeinerung) der eigenen Bedürfnisse und Gefühle als Bildungsprozess versteht, bei dem ein intersubjektiver Verhandlungsraum zwischen Individualisierung und Kooperation, zwischen Widerspruch und Verständigung entsteht (Stojanov 2014, S. 210; 2018, S. 84ff.).

In dieser Bestimmung des Willens als frei sind schon alle Momente der Freiheit enthalten, die Hegel bis zum Paragraphen § 30 seiner Rechtsphilosophie ausdifferenziert. Im Folgenden werde ich den Gehalt dieser differenten Momente entfalten:

1) Mit dem ersten Moment der „reinen Reflexion des Ich in sich“ (GPR, § 5) bringt er den Begriff der „negativen Freiheit“ (ebd.) und damit der Freiheit von äußeren Grenzen in Anschlag. Freisein bedeutet erstmal nur so viel wie nein zu sagen; sich von jeder Begrenzung durch „die Natur, die Bedürfnisse, Begierden und Triebe“ (ebd.) frei zu wissen. In diesem reinen „Sich-Selbst-Wollen“ (Quante 2011, S. 319) tritt nur das Ich auf, das sich durch Entscheidungen noch nicht bindet und (soziale) Verpflichtungen eingeht. Dieses notwendige Moment von Freiheit ist für Hegel allerdings einseitig und deswegen nicht hinreichend. Stellen wir uns als Beispiel eine Person vor, die sich nicht entscheiden möchte und in der „reinen Unbestimmtheit“ (GPR, § 5) verbleibt.

Eine Person, die sich unabhängig von allen (inneren und äußeren) Begrenzungen frei wissen will. Eine solche Person wäre nach Hegel im eigentlichen Sinne nicht frei, weil sie keinen Willensinhalt annehmen würde. Sie würde keinem Gefühl nachgehen, keinen Handlungszweck setzen und keine sozialen Beziehungen eingehen. Diese Unbestimmtheit ist aber nicht das einzige Problem. Die negative Freiheit kann nach Hegel auch zum „Fanatismus“ (ebd.) führen, wenn sie sich an einem aus heutiger Betrachtung heraus geschlossenen Weltbild ausrichtet, das die „bestehende gesellschaftliche Ordnung“ (ebd.) als Begrenzung ihres Daseins ansieht und negiert. Hierdurch kann die „negative Freiheit“ auch zur „Furie des Zerstörens“ (ebd.) werden.⁷ Als Selbst- und Weltverständnis formuliert, wäre hier die Vorstellung maßgeblich, dass schon der Hinweis auf die Begrenzung der individuellen Willkür für die Zurückweisung von sozialen Verpflichtungen genügen würde. Jeder Grund wäre eben eine Bestimmung und damit eine nicht hinnehmbare Determination. Verwirklichung findet diese Form der Freiheit im „*Formalismus*“ des Rechts, in deren Rahmen der Begriff der *rechtlichen* Person gefasst werden kann. Die Verengung der rechtlichen Freiheit beruhe in ihrem fehlenden kognitiven Gehalt der abstrakten Rechtsperson für das Verständnis der Selbstbestimmung als Persönlichkeit. Wir können uns als tätige Individuen nicht für nichts entscheiden. Was bedeutet es aber, sich für etwas zu entscheiden?

2) Für ein adäquates Freiheitsverständnis muss sich der Mensch als handelndes und entscheidendes Ich wahrnehmen lernen – „das Übergehen aus unterschiedsloser Unbestimmtheit zur *Unterscheidung*, *Bestimmen* und *Setzen* einer Bestimmtheit“ (ebd., § 6). Michael Quante und Axel Honneth plausibilisieren dieses Moment der Selbstbestimmung mit Harry Frankfurts hierarchisch gestuftem Autonomiebegriff (vgl. Quante 2011, S. 300ff.; Honneth 2001, S. 25f.), bei dem die willentliche Identifizierung mit dem handlungswirksamen Wunsch Selbstbestimmung bedeute (vgl. Frankfurt 1971, S. 7ff.). Mit Frankfurt lässt sich nämlich die Aussage „Ich will x“ sowohl auf Handlungen als auch auf Willensinhalte beziehen. Im ersten Fall erstreckt sich das Wollen auf Wünsche erster Ordnung. Bsp.: Ich will ein Steak essen. Im zweiten Fall ist das „Ich will“ auf die Wünsche zweiter Ordnung bezogen. Bsp.: Ich will mich eigentlich vegetarisch ernähren und möchte deswegen kein Steak essen. Autonomie hieße für Frankfurt nun, dass ich einen Wunsch zweiter Ordnung habe, der handlungsbestimmend werden soll. Bei dem Beispiel würde dies heißen, dass das Ich darauf verzichtet, das Steak zu essen. Es würde also eine Identifikation mit dem Wunsch zweiter Ordnung stattfinden, Vegetarierin zu sein. Die Willensfreiheit kann aus diesem Horizont heraus als „beschließender Wille“ (GPR, § 12) und damit „wirklicher Wille“ (ebd.) gedacht werden. Das Ich tritt „in das Dasein“ (ebd., § 5) und wird zu einer Persönlichkeit bzw. zu jemandem mit besonderen Einstellungen, Haltungen und Präferenzen. Dies bedeutet je-

7 Hier hat er nach Schnädelbach vor allem den jakobinischen Terror im Verlauf der französischen Revolution vor Augen (vgl. Schnädelbach 2016, S. 182).

doch noch nicht, dass Menschen in der Reflexion ihrer Willensinhalte normative Kriterien ansetzen (Selbstoptimierung ist auch eine Form der Reflexion).⁸ Die Vernünftigkeit von Regeln des gemeinsamen Lebens findet sich nicht in der individuellen Innerlichkeit, sondern im sozialen Zusammenleben (Sittlichkeit).

3) Das dritte Moment betrifft die von Hegel kryptisch formulierte „Einheit“ (ebd., § 7) von Allgemeinheit und Besonderheit, die darauf basiert, dass ich den Willensinhalt, mit dem ich mich identifiziere, als vernünftig erkenne. Dies ist in etwa die Definition der Sittlichkeit als „die *Idee der Freiheit*, als das lebendige Gute, das in dem Selbstbewußtsein sein Wissen, Wollen und durch dessen Handeln seine Wirklichkeit“ (ebd., § 142) hat. Hier ist der Gedanke maßgeblich, dass der Willensinhalt nur deswegen begrifflich erfasst werden kann, weil dieser nicht bloß individuell, sondern eben allgemein ist. Wenn der Mensch etwas beschließt (Bsp.: Ich möchte Vegetarierin sein), kommen intersubjektiv verhandelbare Normen zum Ausdruck, die diese Entscheidungen bedingen. Zum einen auf der Seite des beschließenden Subjekts (Bsp.: Normen bezüglich des Tierwohls und/oder des Naturschutzes) und zum anderen auf der Seite des gesellschaftlichen Umfelds bzw. der Anderen, denen gegenüber sich diese Selbstbeschränkung (als Vegetarierin) bewähren muss (Bsp.: Anerkennung der moralischen Entscheidung; Angebot von vegetarischem Essen). Dies ist wiederum dann der Fall, wenn diese normativen Anerkennungsformen in der gesellschaftlichen Ordnung zu einer Selbstverständlichkeit bzw. zur „zweyten Natur“ werden (Vegetarismus wird zur Normalität und das Angebot von vegetarischem Essen institutionalisiert). Das Individuum ist im Anderen bei-sich-selbst oder anders formuliert: das Ich ist im Wir und das Wir im Ich.⁹ Es entsteht eine „sich selbst bestimmende Allgemeinheit“ (ebd., § 21), in der Individuen nicht permanent über die Verpflichtungen nachdenken oder darüber streiten müssen, welche Verpflichtungen legitim sind. Die Autonomie (der Zweck, Vegetarierin zu sein) hat sich in den Institutionen, deren Teilhabende und Mitkonstituierende die Individuen sind, in Form von vernünftigen

8 Hegel kritisiert Kants deontologische Ethik nicht, weil dieser der ethischen Qualität von Institutionen (Bsp.: das Eigentum und das Versprechen) widerspreche, sondern weil er sie dem kategorischen Imperativ voraussetzen muss, um diesen als moralisch verpflichtend deuten zu können (hierzu: Khurana 2017, S. 333).

9 Diese Formulierung ist dann problematisch, wenn die Individuen nur als Repräsentant*innen eines Wir in Erscheinung treten und das „Du“ im Wir aufgehen würde. Die Responsivität, die mit einer Du-Adressierung evoziert werden kann, ist ethisch und auch pädagogisch kaum zu unterschätzen. Waldenfels unterscheidet zwischen „[f]rontale[r] und laterale[r] Sozialität“ (Waldenfels 2015, S. 52). Während die „frontale Sozialität“ eine Begegnung zwischen zwei Individuen ist – „Angesicht zu Angesicht“ (ebd.) –, versteht er unter einer „lateralen Sozialität“ einen sozial kontextualisierten Beziehungszusammenhang, in dem ich dem Du „als jemand“ (ebd., S. 53) begegne. Er warnt zugleich vor einer Dichotomisierung dieser beider Relationen, da dies zur Illusion einer kontextlosen Intersubjektivität führen würde. Vor dem Hintergrund des hegelianischen Begriffs der sozialen Freiheit würde zu der Du-Adressierung ferner eine Qualifizierung treten, insofern die Individuen sich wechselseitig als Mitkonstituierende eines potentiell gemeinsamen Wir adressieren und damit auch als solche anerkennen müssten.

Gesetzen und Normen verwirklicht. Modern gesprochen reproduzieren die Bürger*innen die Institutionen bzw. „*sittlichen Mächte*“ (ebd., § 145), zu denen Hegel die Familie, die bürgerliche Gesellschaft mit Marktwirtschaft und den Staat zählt, in ihrer Tätigkeit. Diese Tätigkeit muss für Hegel eine lebendige und das heißt geistige sein, die nicht bloß eine funktionale Anpassung sein kann.

Demgegenüber erhält der Begriff der Bildung eine systematische Bedeutung in Hegels Philosophie und in seiner Rechtsphilosophie, weil eine Sittlichkeit, die als Verwirklichung von Freiheit gedacht werden soll, nicht ohne die Negativität, die Selbstständigkeit, die Pluralität der Lebensentwürfe und die Partizipation am politischen Gemeinwesen denkbar ist. Bildung setzt notwendig beim „*Selbstgefühl*“ (GPR, § 147) bzw. der Selbstständigkeit an. Sie verläuft als erste Negation über die Befreiung von der „bloßen Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde, so wie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und der Willkür des Beliebens“ (ebd., § 187) (Befreiung zur Identität). Dies bezieht sich auf die Gewöhnung oder, anders ausgedrückt, den Erwerb der Fähigkeiten, an den gesellschaftlichen Institutionen teilzuhaben. Bedingung für das Freisein ist also das Aufbauen von „Glauben und Zutrauen“ (ebd., § 147) in die sozialen Beziehungen, die die Bildung einer Persönlichkeit erst ermöglichen. Zur Bildung kommt hinzu, dass Individuen lernen, nicht willkürlich (subjektive Eitelkeit) zu handeln und zu entscheiden, sondern sich an intersubjektiven Normen zu orientieren und ihrem „subjektiven Willen“ (ebd.) „Objectivität“ (ebd.) zu verleihen. Objektivierung ist eine reflexive Tätigkeit, weswegen die Gewöhnung in eine „*weitere Reflexion*“ (ebd., § 147) übergehen muss, die im Selbstgefühl schon angelegt ist und in einer „*adäquaten Erkenntnis*“ (ebd.) münden soll. Dies ist das Telos der Bildung und ihre Legitimation – „die Arbeit der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der, nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit.“ (ebd., § 187) Einer Befreiung von der unmittelbaren (sozialisierten) Identität in Hinsicht auf das Begreifen der Sittlichkeit, d.h. in ihrer geistigen Verfasstheit und ihrem Gesetzt-sein als „zweyte Natur“, wodurch sie überhaupt erst zu einer lebendigen und transformierbaren Sittlichkeit wird.

Verständlicher wird Hegels Bildungsbegriff, wenn dieser an einem Beispiel dargestellt wird. Nehmen wir an, dass eine Schülerin, die die Schule durchlaufen hat, nun vor der Frage steht, welche spezifische Gestalt sie ihrem Leben geben sollte.¹⁰ Ihr stehen in einer modernen Gesellschaft verschiedene

10 Mit dem Beispiel ziele ich zwar auf einen außerschulischen Bereich. Dieser Gedanke lässt sich ebenso auf die Schule als gesellschaftlichen Ort beziehen, in dem Schüler*innen aufgefordert sind, sich in einem erstmal ungewohnten sozialen Raum zu bewegen und Handlungsfähigkeit zu erlernen. Die pädagogische Verantwortung wäre, den Übergang zur gemeinsamen Welt derart zu gestalten, dass diese Forderungen mit einer Erweiterung und Differenzierung von Erfahrungsmöglichkeiten einhergehen. Solche Lernprozesse sind nicht frei von Frustrationserfahrungen und sie bedürfen auch eines Begriffs von Lehren, der über motivationale Aktivierung hinausgeht (hierzu Gruschka 2014).

Optionen zur Wahl, von denen sie sich für eine entscheiden muss. Möglicherweise nimmt sie passiv die Notwendigkeit einer Berufswahl oder einer bestimmten Lebensweise hin. Nach Hegel ließe sich erst von einem Freisein sprechen, wenn die Schülerin einen Lebensentwurf als ihre Wahl erkennt – sie z.B. den Beruf der Schreinerin wählt, sich um eine Ausbildung bemüht und diese beginnt.¹¹ Im Prozess, eine Schreinerin zu werden, muss sie sich an den Arbeitsbereich der Holzbearbeitung, das Werkzeug, die Arbeitstechniken, das kollegiale Umfeld, die Anforderungen der Handwerkskammer (deren Prüfungsordnung), die ökonomische Nachfrage- und Angebotssituation, die Gegebenheiten des Arbeitsmarkts usw. gewöhnen und lernen, an diesen teilzuhaben. Die Differenz zwischen Sozialisation und Bildung entsteht dann, wenn die Person sich selbst als Schreinerin identifiziert, sich als mitgestaltend wahrnimmt und das Resultat ihrer Arbeit als das Ihrige erkennt. Das Urteil – Ich bin Schreinerin – wäre dann ein reflexives, wenn aus dem Prozess des Lernens und des Gewöhnens an den Arbeitsbereich ein Verständnis seiner Selbst im Ganzen entsteht – einem Vertraut-Sein mit den Arbeitstechniken, den Konventionen, dem Herstellungsprozess und der Reflexion der Bedeutung der Arbeit für das gesellschaftliche Zusammenleben (in Bezug auf den geleisteten Beitrag, die Arbeitsbedingungen, die ökologischen Auswirkungen etc.). Es wäre ein nicht begriffenes Urteil oder eben ein Hinweis für eine gesellschaftliche Pathologie, wenn diese Identifikation bloß auf die individuelle Leistung und Selbstverursachung zurückgeführt würde und die Institutionen als äußere Umwelt in den Blick kämen. Der „objektive Geist“ oder besser das Soziale existiert nur im Werden und im Handeln aller und eben nicht in einer jenseitigen Sphäre einer starren Allgemeinheit. Sie ist nicht Natur, sondern „zweyte Natur“ und damit sozialer (geistiger) Natur. Jedes Individuum ist ein/e mehr oder weniger bewusste/r (Ko-)Autor*in. Die Autor*innenschaft ist schlussendlich keine individuell souveräne, sondern eine gemeinsame.

Wenn man den Begriff der Autonomie vor diesem Hintergrund genauer fassen wollte, würde der Begriff der Selbstverwirklichung Gefahr laufen, die individuelle Dimension zu hypostasieren, ein substantielles Selbst vorauszusetzen und mit Selbstoptimierungsvorstellungen zu korrelieren. Auch der Begriff der *Selbstgesetzgebung* würde den Gehalt von Hegels Autonomiebegriff in Anlehnung an die Argumentation Khuranas verfehlen, weil auch dieser an einem subjektiven Idealismus und einer subjektiven Souveränität rückgekoppelt sei. Die „Wirklichkeit der Freiheit [kann] nur darin bestehen, dass er [bzw. der Geist] diese durch die Weise seiner Selbstproduktion verwirklicht.“ (Khurana 2017, S. 338) Freisein ist eine Befreiung in der „*Selbsthervorbringung*“ (ebd., S. 336) und damit eine „Selbstkonstitution“ (ebd., S. 341), die ein Werden in der „Grundform eines ‚Bei-sich-selbst-seins-im-Anderen‘“ (ebd.) bedeutet. Mit dem Urteil – Ich bin Schreinerin – bringt sie sich vor Anderen als eine adressierbare Persönlichkeit (x) hervor und figuriert zugleich ein Ich

11 Wichtig hier anzumerken ist, dass die angesprochene Passivität kein bloß psychologischer Zustand und das Freisein keine individuelle Fähigkeit, sondern ein Selbstverhältnis und damit immer schon eingewoben in subjektive und objektive Bedingungsfaktoren ist.

und ein Wir, innerhalb dessen sie zur und gegenüber dem sie als x handelt und sich somit selbst konstituiert. In Abgrenzung zu Selbstverwirklichung und -gesetzgebung wird mit der Konstitution zusätzlich pointiert, dass Diskurse, Machtverhältnisse, Ein- und Ausschlüsse (re-)produziert werden, die Einsätze für Kritik werden können, weil Andere sich nicht so und auf diese Art und Weise identifiziert sehen wollen und sich nicht als mitkonstituierende Individuen anerkannt sehen und erfahren können.

Was folgt des Weiteren für einen Subjektstatus aus dem selbstreflexiven Urteil? Ein Vorwurf gegen eine hegelianische Bildungstheorie ist der des Holismus im Sinne einer Ideologie des Bestehenden, in dem das Urteil auf eine differenzlose Identifizierung mit einem starren Allgemeinen vereidigt sei. Aus einer nachmetaphysischen Lesart möchte ich drei Gründe vorbringen, die mit und über Hegel hinaus Raum für Widersprüche und Differenzen innerhalb dessen Sittlichkeitsbegriff zulassen.

(1) Der Begriff der Sittlichkeit muss als Verwirklichung aller Momente der Freiheit – auch des Rechts und der Moralität – gedacht werden (hierzu: Neuhaus 2000). Individuen müssen sich in einer modernen Gesellschaft als Rechtspersonen, die hierdurch einen individuellen Schutz vor staatlicher Willkür geboten bekommen (hierzu: Vieweg 2020, S. 531), und als moralische Subjekte, deren Urteilsfähigkeit anerkannt wird, verstehen können (vgl. Honneth 2020, S. 65f.).

(2) Ein weiterer Grund ist, dass Gleichheit bei Hegel eben nicht abstrakt als philosophisches Postulat gedacht wird. Er schreibt sie in den sozialen Erfahrungsraum und die gesellschaftlichen Verhältnisse ein, deren ökonomische Verwerfungen im Zuge der frühen Industrialisierung schon sichtbar wurden. Hegel merkt hierzu kritisch an, dass die Ausweitung der bürgerlichen Gesellschaft eine „*Anhäufung der Reichthümer*“ (GPR, § 243) zur Folge habe und die Arbeitsteilung eine „*Vereinzelung und Beschränkung* der besonderen Arbeit und damit *Abhängigkeit und Noth* der an diese Arbeit gebundenen Classe“ (ebd.) nach sich ziehe. Hegels Diskussion der bürgerlichen Gesellschaft ist auch im Vergleich zu zeitgenössischen „kryptometaphysische[n]“ (vgl. Habermas 2019, S. 891) Vorstellungen der *invisible hand* alles andere als naiv. Das Urteil – Ich bin Schreinerin –, sofern dieses als eine Explikation von Freiheit im bürgerlichen Sinne verstanden werden kann – Wertschätzung für die eigene Arbeit zu erlangen –, bleibt in einer auf Eigentumsakkumulation ausgerichteten Ökonomie Menschen vorbehalten, die sich überhaupt erst als „Mitglied der Gesellschaft“ anerkannt sehen können. Die Marktwirtschaft und damit auch die bürgerliche Gesellschaft können hiernach nicht die Solidarität und den Gemeinsinn reproduzieren, um ihr eigenes, meritokratisches Prinzip zu realisieren. Das Potential der Bildung liegt aber nicht nur in der Ermöglichung der Erwerbstätigkeit – als Schreinerin arbeiten zu können –, sondern gerade durch die Bindung an Freiheit und Autonomie darin, sich dieser Involviertheit bewusst zu werden und diese zum Gegenstand von Kritik werden zu lassen. Dies beträfe auch die bildungstheoretische Fragestellung, wie spezifische Lebensformen (z.B. kapitalistische Marktwirtschaft) Probleme bearbeiten, erzeugen

oder zu lösen suchen und ob sie ein für Alle lebenswertes Zusammenleben ermöglichen.¹²

(3) Ein dritter Grund ist die Selbstdifferenz, die mit jedem Urteil einhergeht. Die Beschränkung einer Identifikation setzt dialektisch notwendig das Nicht-Identische voraus. Christoph Menke beschäftigt sich innerhalb seiner adornitisch inspirierten Hegelinterpretation mit dieser Differenz und dem Begriff der Autonomie (vgl. Menke 2018, S. 36ff.).¹³ Im Kontrast zum Linkshegelianismus hebt Menke hervor, dass die Idee der sozialen Freiheit den eigentlichen aktualisierungswürdigen Gehalt von Bildung versperre. Die Autonomie sei keine graduelle Eigenschaft oder Fähigkeit von Individuen oder Kollektiven, sondern die Form der Hervorbringung des Sozialen als Natur. Autonomie ist die Gestalt des Sozialen im Handeln – ihr „Schein der Natürlichkeit“ (ebd., S. 210). Die Autonomie als Gestalt der „zweyten Natur“ ist ihr Gesetztsein als unmittelbare soziale Natur und damit eben nicht als Natur. Menke wendet den voluntaristischen Moment der Autonomie als Bruch bzw. Differenz, auf das sich das „Nein der Befreiung“ (ebd., S. 39) beziehen kann. In der tätigen Wiederholung der sozialen Normen verändert sich die Gestalt des Sozialen, werden ihre Kontingenz und ihre Veränderlichkeit einsichtig. Bildung als doppelte Negation und Befreiung wäre demnach ambivalent. Sie wäre als ein Lern- und Gewöhnungsprozess die Befreiung von der Triebhaftigkeit und damit soziale Disziplinierung. In der Idee der Befreiung läge die Potentialität der Dissoziation als „nicht- oder asozialer Effekt der Hervorbringung“ (ebd., S. 80) der zweiten Natur als geistige Natur. Die politische Dimension von Bildung und Befreiung wäre der Bruch im Ich- und Wir-Sagen, die Selbstdifferenz.

Diese adornitische Interpretation des hegelianischen Bildungsbegriffs wird auch von Thomas Khurana geteilt, der jedoch darauf hinweist, dass der Freiheitsbegriff Hegels in einem Spannungsverhältnis zwischen der sozialen Freiheit und Befreiung liegt (vgl. Khurana 2017, S. 496ff.). Wir können uns eben die Frage stellen, ob mein Willensinhalt vernünftig ist und ich mich in diesem frei weiß. Wir können uns zudem fragen, ob ich meinen Willensinhalt nur deswegen will und als vernünftig weiß, weil ich mich daran gewöhnt habe, diesen zu wollen. Dieser Zweifel ist ein Unruhefaktor, der mit der Moderne und der Erfahrung der Freiheit – Nein zu sagen – einhergeht. Doch bei dem singulären Nein und der Unbestimmtheit können wir nach Hegel nicht stehen bleiben, weil wir uns im Werden immer wieder (re-)konstituieren und wir eben handeln müssen. Mit unserem Handeln geben wir nicht nur eine Antwort auf die Frage, „wie ich leben möchte“. Es verweist auch immer auf die Frage, „*wie wir leben wollen*“ (ebd., S. 500). Streiten lässt sich dann darüber, ob dieses Wir

12 Die Motivation von Wolfgang Klafkis Allgemeinbildungstheorem eines differenzierten Problembewusstseins findet sich in aktualisierter Form in Rahel Jaeggis Studie „Kritik der Lebensformen“ von 2014 wieder (hierzu auch Zulaica y Mugica 2019, S. 183ff.). Zur Kritik des normativen Problemegriffs von Rahel Jaeggi: Schäfer 2020, S. 152.

13 Eine Studie zum bildungstheoretischen Gehalt von Menkes Philosophie hat zuletzt Alfred Schäfer vorgelegt (Schäfer 2020).

als Verwirklichung der sozialen Freiheit verstanden werden kann, wer sich zu diesem hervorgebrachten Wir zugehörig erkennen kann und welche Lebensentwürfe mit diesem Wir lebbar werden und welche nicht. Ohne Geschichts-
metaphysik und Letztbegründung bleibt dann doch die Einsicht der Fallbilität¹⁴ bzw. die Fehlbarkeit unseres Wissens und Wollens, welche die Begegnung mit Anderen ohne die unmittelbare Haltung des Rechthabens denkbar werden lässt. Diese spannungsreiche Dialektik zwischen sozialer Freiheit und Befreiung ist der Beitrag einer hegelianischen Perspektivierung auf das Verhältnis von Freiheit und Bildung.

III

Die pädagogische Dimension des hegelianischen Bildungsbegriffs

Auf die Frage nach der pädagogischen Dimension eines aktualisierten hegelianischen Bildungsbegriffs gibt es keine einfache Antwort, da in diesem Begriff gesellschaftstheoretische, philosophische, politische und pädagogische Fragestellungen aufeinander bezogen sind. Allgemein formuliert, kann der hegelianische Bildungsbegriff als das Lernen des Denkens in praktischer und theoretischer Hinsicht (vgl. Wigger 2012) und damit als ein prozessierender Geist der Befreiung vom Gesetzsein seiner selbst und von naturalisierenden Verhältnissen verstanden werden. Der Unterschied zu einer kantianischen Apperzeption ist, dass dieser Prozess, wie dargelegt, sozial und intersubjektiv gedacht wird. Die Sozialität ist es schließlich, die dem Bildungsbegriff eine genuin pädagogische Dimension verleiht. Mit diesem wird kein autopoetisches Selbst beschworen, welches sich selbst führen soll. Pädagogik wird auch nicht auf inszenierte Selbstwirksamkeitserfahrungen reduziert, die Individuen zu scheinbar selbstgesetzten Zielen schubsen soll. Pädagogisches Handeln ist eine Hinführung der Heranwachsenden in eine gemeinsame Welt und zielt auf eine Erweiterung und Differenzierung von Erfahrungsmöglichkeiten im Modus einer sachlichen Auseinandersetzung. Die basale Annahme hierfür ist, dass wir uns in lebensformspezifischen Deutungsformen zu verstehen, zu artikulieren und zu reflektieren lernen und dem Allgemeinen im Handeln Realität geben. Dieses Handeln ist ferner dann frei, wenn das Individuum in sozialen Anerkennungsverhältnissen involviert ist, in denen es sich als Selbst konstituieren lernen, zur freien Artikulation kommen und das Wir mitkonstituieren kann. Der Gehalt des Denkens geht jedoch nicht in der Verwirklichung einer sozialen Freiheit auf. Dieser liegt in der Negation und damit in der Selbstdifferenz. Die

14 Grob lassen sich drei Begriffe der Fallbilität unterscheiden: ein wissenstheoretischer Fallibilismus in Anschluss an Karl Popper hinsichtlich des Testens von Hypothesen; ein pragmatistischer Fallibilismus, der danach fragt, ob die Lebensformen adäquate Problemlösungen für gegenwärtige Probleme des menschlichen Zusammenlebens bereitstellen; ein nachmetaphysischer Fallibilismus, der die Perspektivität der Selbst- und Weltverständnisse und die Grenzen der jeweiligen Weltbilder ins Bewusstsein treten lässt. In diesem Kontext geht es mir um Letzteren.

Selbstdifferenz transzendiert Fragen von sozialer Ungleichheit und Gerechtigkeit, weil sie die Einsicht in die Partikularität des Objektiven und in die Grenzen des gesetzten Ich und Wir ermöglicht.

Der Kern der hegelianischen Bildungsphilosophie, den ich im Horizont eines schwachen und nicht teleologischen Begriffs geschichtlichen Lernens als aktualisierungswürdig erachte, ist schlussendlich die systematische Explikation von Bildung anhand eines komplexen und dichten Freiheitsbegriffs, der aus der Verengung des individuellen Freiseins heraustritt. Die Idealisierung der Authentizität problematisiert er genauso wie die Eitelkeit der Selbstberechtigung – jede soziale Verpflichtung als Eingriff in den individuellen Freiheitsraum zu begreifen – und sensibilisiert für die signifikante Bedeutung von sozialen Beziehungen als Bedingung von und als responsiver Ort für Freiheit, ohne eine vormoderne und kosmologische Gemeinschaftsidee aufzurufen. Ihr Mehrwert ist eben das „Zugleich widerstreitender Kräfte“ – der „sozialen Freiheit“ und der „Befreiung“ –, die diese Verhältnisbestimmung von Freiheit und Bildung für bildungstheoretische und eben pädagogische Überlegungen fruchtbar macht. Sie fragt nach Institutionen, die dichte und reziproke Erfahrungen der Kooperation ermöglichen, konkrete reziproke Anerkennungsverhältnisse realisieren und ein „Selbstgefühl“ bei den Interaktionspartner*innen affizieren können. Gleichzeitig ist die Negativität der Befreiung im „Selbstgefühl“ virulent, womit die Grenzen des Ich- und des Wir-Sagens und damit das Nicht-Identische thematisch werden können.

Heruntergebrochen auf die Ebene des Individuums läuft diese auf eine Reflexivität im Ich- und im Wir-Sagen hinaus und es wird die Frage berührt, ob wir fähig sind, dem Ich oder dem Wir „Anführungszeichen“ (Waldenfels 2015, S. 189) zu verleihen und in Referenz zu Jörissen und Marotzki im tentativen Modus des Als-Ob nach veränderten Formen des Ich- und des Wir-Sagens zu suchen, in denen die Begegnung mit Anderen und Fremden möglich ist (Jörissen/Marotzki 2009, S. 18ff.).¹⁵ Der hier vorgebrachte Vorschlag wäre, Bildung nach zwei Hinsichten zu differenzieren, die nicht hierarchisch sondern dialektisch (ohne metaphysische Aufhebung) gedacht sind. Eine Hinsicht ist die der Handlung und der Handlungsaufforderungen, die uns alltäglich und auch in der Schule widerfahren, zu denen wir uns verhalten müssen und in deren Kontext wir unserem Verhalten unter nicht idealen Bedingungen einen Handlungssinn geben müssen, sofern wir diesem einen Selbstsinn oder ein Selbstgefühl abgewinnen können – wir uns folglich als Selbst (re-)konstituieren können. Die Reflexivität richtet sich hier auf die Wirklichkeit sozialer Freiheit und die Möglichkeit freier Assoziation. Die zweite Hinsicht ist die der Selbstdifferenz. Sie schließt gleichfalls am Handlungsbegriff an, betrachtet diesen allerdings

15 Albert Koschorke thematisiert in seiner Studie „Hegel und Wir“ von 2015 das Verhältnis vom Ich- und Wir-Sagen und lotet Möglichkeiten einer postheroischen Narration in Relation zu kulturellen Selbstverständnissen aus, die aus der kommunitaristischen Umklammerung identitätsstiftender Wir-Formen und „symbolischer Integration“ (Koschorke 2015, S. 197) auszubrechen sucht. Zu Produktivität und Grenzen dieses Ansatzes: Zulaica y Mugica 2019, S. 155ff.

performativ bezüglich der Hervorbringung des Sozialen und der Kontingenz.¹⁶ Hier wird der Bruch des und das Scheitern des Wir-Sagens zum Ausgangspunkt der Unbestimmtheit, die mit dem befreienden Nein einsetzt. Diese befreiende Dissoziation erlaubt neue, vielgestaltige und fragmentierte Formen des Ich- und Wir-Sagens zu entwerfen. Anders formuliert bestände die Notwendigkeit, die „Idee einer gemeinsamen Welt“ (Dörpinghaus 2019, S. 50) zu entwerfen und sich der Unmöglichkeit einer solchen Idee bewusst zu werden. Dies ist der Fall, weil die Konkretion des menschlichen Zusammenlebens wesentlich konfliktreich, durch Machtverhältnisse bedingt und in Interessensdifferenzen eingewoben ist.¹⁷

Der hier vorgestellte Bildungsbegriff in seiner Relation zur Sozialwerdung betrifft das soziale Leben im Allgemeinen und die Schule als pädagogisch moderierter, gesellschaftlicher Ort im Besonderen. Die Schule ist als „Mittelsphäre“ (TW4, S. 184)¹⁸ zwischen Familie und bürgerlicher Gesellschaft für Hegel eine zentrale Institution, um einen Übergang in eine „gemeinsame“ Welt zu gestalten. Aus Hegels Gymnasialreden ließen sich nun verschiedene Hinweise entnehmen, welche Form eine solche Gestaltung annehmen sollte. Immerhin drei Punkte möchte ich an dieser Stelle anschneiden, die auch im Horizont beschleunigter Digitalisierungsprozesse von hoher Relevanz sind.

(1) Hegel hat Schule als einen gesellschaftlichen Ort verstehen wollen, in der Heranwachsende aus familiennahen Beziehungen heraustreten und in der einer Schulrede hierzu an:

16 Kontingenz kann in diesem Zusammenhang nicht mit Zufälligkeit oder Beliebigkeit assoziiert werden. Veränderungen müssen möglich sein oder zumindest als das „nicht notwendige Nicht-Unmögliche“ (Vogt 2011, S. 65) interpretiert werden können, da ansonsten die menschliche Existenzform zwischen Voluntarismus und Naturalismus geschichtslos würde. Oliver Machart definiert Kontingenz wie folgt: „Als kontingent wird bezeichnet, was auch nicht oder anders sein könnte. Ein kontingenter Sachverhalt ist somit weder unmöglich noch notwendig: er kann oder kann nicht existieren.“ (Machart 2019, S. 572) Die Bedingung für Kontingenz ist das Können und die Möglichkeit. Es besteht eben einen Unterschied zwischen sozialen Kontingenzerfahrungen, die gesellschaftliche Gründe haben, und der Historizität von einer bestimmten sozialen Ordnung, für deren Erhaltung es keine letzten Gründe gibt – eben kein „Letztbegründungsanspruch“ (ebd., S. 573). Die historischen Erfahrungen von zufälligen Ereignissen und die biografischen Erfahrungen von Schicksalshaftigkeit (eine geliebte Person zu verlieren) können in einem Wissen darüber gerinnen, dass Ordnungen veränderlich sind. Dieses Wissen liegt in den Erfahrungen begründet. Die „Entleerung des Ortes der Macht“ (ebd., S. 574) ist im Kontrast hierzu ein demokratischer Anspruch, ein institutionalisiertes Deutungsmuster in Anschluss an die Volkssouveränität, in dem Repräsentationsverhältnisse präkär und Differenzen (z.B. Interessensdifferenzen) markiert werden können. Die „ultimative Grundlosigkeit sozialer Ordnung“ (ebd., S. 575) ist demnach selbst eine historische Begründung von radikal demokratischen Ansätzen.

17 Die hieraus ableitbare Positionalität führt zur Dissens-Fähigkeit, d.h. Widersprüche zu ertragen, ohne den Anderen als Feind zu adressieren und gewaltförmige Reaktionsmuster zu provozieren. Diese Dissens-Fähigkeit hat aber eine demokratische Liberalität zur Voraussetzung und bedürfte damit auch einer demokratischen Sittlichkeit, die auf Grundrechten und einer vergesellschafteten Solidarität unter Fremden (hierzu in Anschluss an Hegel und Marx: Brunkhorst 2002, S. 144f.) fundiert, mit denen die Sicherung von humanen Existenzbedingungen unstrittig sein sollte.

18 Zum hegelianischen Schulbegriff: Wigger 1984.

„In der Gemeinschaft mit vielen unterrichtet, lernt es [das heranwachsende Individuum] sich nach andern richten, Zutrauen zu andern ihm zunächst fremden Menschen, und Zutrauen zu sich selbst in Beziehung für sie, zu erwerben, und macht darin den Anfang der Bildung und Ausübung socialer Tugenden.“ (TW4, S. 185)



Foto: Marion Pollmanns

Aus der Erfahrung von Fremdheit¹⁹ heraus Lernprozesse zu gestalten, wäre demnach eine zentrale Aufgabe der Schule als „Mittelsphäre“. Der Lerngehalt ist ein Vertrauen in ein Handeln unter unsicheren Bedingungen gesellschaftlicher Pluralität. In Digitalisierungsformen, in denen Schüler*innen als selbstreferentielle Lernsysteme behandelt werden, wäre dieser „Anfang der Bildung“ nicht mehr getan.²⁰

(2) Eine zentrale Position nimmt für Hegel in diesem Kontext der wissenschaftliche Unterricht ein. Die methodische Näherung an einen Gegenstand nötigt das begreifende Individuum zur Negation der eigenen individuellen Befindlichkeiten und zum Nachdenken über den Gegenstand. Es soll die Arbeit an der Sache, das Denken über diese und deren Sperrigkeit sein, die zur Dezentrierung des Selbst, zur Abstraktion und zum Denken hinleitet und eben

19 Walter Jaeschke zeigt, dass die Beziehung zwischen Fremdheit, Bildung und Kultur bei Hegel wesentlich komplexer ist, als es die Kritiken an seinen Anerkennungsbegriff und Logizismus nahelegen. „Fremdartigkeit“ initiiert kulturelle Prozesse, die sich „in der Kommunikation, in der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden“ (Jaeschke 2020, S. 311) als Umbildungsprozess entfalten. Dieser Umbildungsprozess ist nicht weit von der Transformations- und Erweiterungsidee nach Wilhelm von Humboldt entfernt (vgl. Koller 2012, S. 13f.), da nicht ein identitärer Kern, sondern das Fremde am Anfang der Kulturbildung steht. Nichtsdestotrotz ist Hegels Fremdheits- und Kulturbegriff unter heutigen postmodernen Bedingungen revisionsbedürftig.

20 Zu Fremdheit und Digitalisierung siehe auch Grabau 2020.

nicht die Willkür der Lehrkraft, das Kompetenzstreben im Wettkampf oder der Allokations- und Selektionsdruck der Schule.

Nun sind Schulen in den meisten Ländern und speziell in Deutschland wissenschaftsorientiert (Huber 2009; Baumert 2002; Benner 2002), was schlicht auf dem Faktum basiert, dass dies wissenschaftsdominierte Gesellschaften sind. Ein bildungstheoretisches Argument müsste gleichwohl darauf abzielen, ein nicht naives Wahrheitsverständnis in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und Methoden zu ermöglichen. Es wäre jedoch eine Überforderung von Schule und Unterricht, die Komplexität von Wissen vollständig nachzuvollziehen und für Schüler*innen stets überprüfbar zu halten. Die Schule ist nun mal keine Universität. Ein geringerer und angemessenerer Anspruch wäre, eine Vorstellung davon zu vermitteln, mit welchen Schwierigkeiten Urteilsbildung verbunden ist und wie vorläufig spezifische Modellannahmen sind. Nachzudenken wäre über einen Fallibilismus als didaktisches Prinzip, der auf verschiedenen Komplexitätsniveaus die Konstruktionsbedingungen von Wissen vorführt und zur Reflexion freigibt.

(3) Als letzten Punkt möchte ich darauf hinweisen, dass für Hegel zur allgemeinen Bildung eine ästhetische, religiöse und philosophische Bildung gehören. Die Kunst, die Religion und die Philosophie konstituieren aus seiner Sicht den absoluten Geist. Ihnen ist die Idee des Schönen, des Guten und des Wahren gemein und sie transzendieren damit auch den objektiven Geist der sozialen Ordnung. Der Eigenwert dieser differenten Weltzugänge ist die Denaturalisierung und die Erscheinung der zweiten Natur in ihrer geistigen und damit gesetzten Gestalt (vgl. Khurana 2017, S. 503). Auch wenn Hegels Überlegungen an dieser Stelle nicht nachgegangen werden kann und sowohl sein Schönheitsbegriff (vgl. Menke 2018, S. 170) und sein Begriff des absoluten Geists, wie oben ausgeführt, problematisch sind, lässt sich an der Denaturalisierungs-Idee anknüpfen. Dann wäre aber auch über die theatrale Ironie nachzudenken, die aus Sicht von Juliane Rebentisch zu einer „reflexiven Sittlichkeit“ (Rebentisch 2019, S. 141) hinzutreten müsste. Neben der reflexiven Dimension einer selbstironischen Bezugnahme böte nach Rebentisch das Ästhetische eine niedrigschwellige Dekonstruktion von symbolischer Machtverfestigung und Identitätskonstruktion.

Mit der Pointierung des Denkens und der Rede vom Geist mag nun schlussendlich ein hegelianischer Bildungsbegriff angestaubt oder gar antiquiert erscheinen. In Anbetracht einer dateninformationellen Ausmessung der Schule, des Unterrichts und der Lernenden durch quantitative Leistungsstudien, Monitoringsysteme und der damit einhergehenden Naturalisierung von Lern-Lehr-Verhältnissen (vgl. Förschler 2018; Hartong 2018), eröffnet das Aufrufen von Selbstdifferenz ein theoretisches Register, das quer zu einer bloßen Qualifizierungslogik steht und reflexiven Lern- und Lehrformen Aufmerksamkeit schenkt, die mit Irritationspotentialen von vereindeutigenden Selbst- und Weltverständnissen verbunden sein können. Sie richten sich zumindest auf das Aufrechterhalten einer fragenden Perspektive gegenüber sich und der Welt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Allen, Amy (2015): Adorno, Foucault, and the end of progress: critical theory in postcolonial times. Berkeley: Berkeley Law.
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Universitas* 57, H. 2, S. 114-135.
- Benner, Dietrich (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, H. 1, S. 68-90.
- Binder, Ulrich/Tenorth, Heinz-Elmar (2017): Die „Filterblase“. Ein Disput über ihre Öffentlichkeitstheoretische und pädagogische Bedeutsamkeit. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Der neue Strukturwandel von Öffentlichkeit. Reflexionen in pädagogischer Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 180-202.
- Breithausen, Jutta (2014): Bildung und Sachlichkeit. Paralleltitel: Education and objectiveness. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, H.2, S. 271-285.
- Brumlik, Micha (2018): *Demokratie und Bildung*. Berlin: Neofelis.
- Brunkhorst, Hauke (2002): *Solidarität. Von der Bürgerfreundschaft zur globalen Rechtsgenossenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buck, Marc Fabian (2017): Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, H. 2, S. 268-282.
- Buck-Morss, Susan (2011): *Hegel und Haiti*. Berlin: Suhrkamp.
- Derbolav, Josef (1987): Hegels Bildungsverständnis und wie weit ihm die Pädagogik folgen kann. In: Derbolav, Josef/Benner, Dietrich/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Derbolav, Josef. Impulse europäischer Geistesgeschichte*. Sankt Augustin: Richarz, S. 183-95.
- Dörpinghaus, Andreas (2019): Die Grammatik der Allgemeinbildung. In: Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Priebe, Botho (Hrsg.): *Allgemeinbildung im Diskurs. Plädoyer für eine Kernaufgabe der Schule*. Hannover: Klett Kallmeyer, S. 35-53.
- Euler, Peter (1999): *Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Förschler, Annina (2018): Das „Who is who?“ der deutschen Bildungs-Digitalisierungsgenda – eine kritische Politiknetzwerk-Analyse. In: *Pädagogische Korrespondenz*, H. 58, S. 31-52.
- Frankfurt, Harry G. (1971): Freedom of the will and the concept of a person. In: *The Journal of Philosophy* 68, H. 1, S. 5-20.
- Gelhard, Andreas (2014): Spiritus sanctus non est scepticus. Für eine konsequent skeptizistische Lektüre der Phänomenologie des Geistes. In: Arndt, Andreas/Gerhard, Myriam/Zovko, Jure (Hrsg.): *Hegel Jahrbuch 2014. Hegel gegen Hegel I*. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 90-96.
- Gelhard, Andreas (2018): *Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem*. Zürich: daphanes.
- Grabau, Christian (2020): Begegnungen zwischen Fremden. Demokratie, Pädagogik und digitale Öffentlichkeit. In: Binder, Ulrich/Drerup, Johannes (Hrsg.): *Demokraterziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit*. Wiesbaden: Springer, S. 71-90.
- Gruschka, Andreas (2014): *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Habermas, Jürgen (2019): *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen. Band 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Berlin: Suhrkamp.
- Harant, Martin (2013): *Schultheorien und Deutscher Idealismus. Eine weltanschauungstypologisch-hermeneutische Analyse*. Paderborn: Schöningh.

- Hartong, Sigrid (2018): „Wir brauchen Daten, noch mehr Daten, bessere Daten!“ Kritische Überlegungen zur aktuellen Expansionsdynamik des Bildungsmonitorings. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 58 S. 15-30.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1980): Phänomenologie des Geistes. Hg. v. Wolfgang Bonsiepen und Reinhard Heede. Hamburg: Meiner (Gesammelte Werke, Bd. 9). (zit. als PhG)
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2006): Nürnberger Gymnasialkurse und Gymnasialreden (1808-1816). Hg. v. Klaus Grotzsch. Hamburg: Meiner (Gesammelte Werke, Bd. 10,1). (zit. als TW4)
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2009-2011): Grundlinien der Philosophie des Rechts. Hg. v. Klaus Grotzsch und Elisabeth Weisser-Lohmann. Hamburg: Meiner (Gesammelte Werke, Bd. 14). (zit. als GPR)
- Hegel, G.W.F (1986): Grundlinien der Philosophie des Rechts (1821). Unter Mitarbeit von Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (zit. als GPR²)
- Honneth, Axel (2001): Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie. Stuttgart: Reclam.
- Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2020): Die Normativität der Sittlichkeit. Hegels Lehre als Alternative zur Ethik Kants. In: Ders.: Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012-2019. Berlin: Suhrkamp, S. 75-103.
- Huber, Ludwig (2009): Wissenschaftspropädeutik ist mehr! In: Trios 4, H. 2, S. 39-60.
- Jaeschke, Walter (2010): Hegel-Handbuch. Leben – Werk – Schule. 2. aktualisierte Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Jaeschke, Walter (2020): Hegels Philosophie. Hamburg: Meiner.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorien – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Khurana, Thomas (2017): Das Leben der Freiheit. Form und Wirklichkeit der Autonomie. Berlin: Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Zugangsweisen zu einer Entwicklung von Perspektiven auf Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 149-161.
- Koschorke, Albrecht (2015): Hegel und wir. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2013. Berlin: Suhrkamp.
- Liessmann, Konrad Paul (2018): Bildung als Provokation. 4. Aufl. Wien: Paul Zolnay.
- Machart, Oliver (2019): Kontingenz/Grundlosigkeit. In: Comtesse, Dagmar/Flügel-Martinsen, Oliver/Martinsen, Franziska/Nonhoff, Martin (Hrsg.): Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch. Berlin: Suhrkamp, S. 572-575.
- Manow, Philip (2018): Die politische Ökonomie des Populismus. Berlin: Suhrkamp.
- Manow, Philip (2020): (Ent-)Demokratisierung der Demokratie. Ein Essay. Berlin: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marx, Karl (1972): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Marx Engels Werke. Band 1. Berlin: Dietz Verlag, S. 201-336.
- Menke, Christoph (2018): Autonomie und Befreiung. Studien zu Hegel. Berlin: Suhrkamp.

- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. Hg. V. Matthias Fischer. München: Peter Kirchheim Verlag.
- Neuhouser, Frederick (2000): Foundations of Hegel's social theory: actualizing freedom. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Peperzak, Adriaan Th. (2017): Hegels Theorie der bürgerlichen Gesellschaft (§§ 142-157). In: Siep, Ludwig (Hrsg.): G. W. F. Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts. 4., überarb. und erw. Aufl. Berlin: de Gruyter, S. 167-192.
- Pleines, Jürgen-Eckardt (2007): Von Kant zu Hegel. Grundlegung und Kritik der Philosophie des deutschen Idealismus. Heidesheim, Zürich, New York: Georg Olms.
- Quante, Michael (2011): Die Wirklichkeit des Geistes. Studien zu Hegel. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rawls, John (2002): Geschichte der Moralphilosophie. Hume, Leibniz, Kant, Hegel. Hg. v. Barbara Herman. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rebentisch, Juliane (2019): Die Kunst der Freiheit. Zur Dialektik demokratischer Existenz. 3. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin: Suhrkamp.
- Ricken, Norbert (2009): Über Anerkennung – Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Paderborn [u.a.]: Fink, S. 75-92.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Schäfer, Alfred (2020): Bildung und Negativität. Annäherungen an die Philosophie Christoph Menkes. Weilerswist: Velbrück.
- Schnädelbach, Herbert (2016): Hegels praktische Philosophie. Ein Kommentar der Texte in der Reihenfolge ihrer Entstehung. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Siep, Ludwig (2014): Anerkennung als Prinzip der praktischen Philosophie. Hamburg: Meiner.
- Siep, Ludwig (2015): Der Staat als irdischer Gott. Genese und Relevanz einer Hegelschen Idee. Tübingen: Mohr.
- Siep, Ludwig (2017): Hegel's liberal, social, and 'ethical' state. In: Moya, Dean (Hrsg.): The Oxford handbook of Hegel. New York: Oxford University Press ([Oxford handbooks]), S. 515-534.
- Stojanov, Krassimir (2014): Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffes der Humanwissenschaften. In: EWE 25, H. 2, S. 203-212.
- Stojanov, Krassimir (2018): Education, self-consciousness and social action. Bildung as a neo-Hegelian concept. London: New York: Routledge.
- Vieweg, Klaus (2020): Hegel. Der Philosoph der Freiheit. Biographie. München: C.H. Beck.
- Vogt, Peter (2011): Kontingenz und Zufall. Eine Ideen- und Begriffsgeschichte. Berlin: De Gruyter.
- Waldenfels, Bernhard (2015): Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.
- Welsch, Wolfgang (1997): Unsere postmoderne Moderne. 5. Aufl. Berlin: Akademie Verlag.
- Welsch, Wolfgang (2007): Zwei Probleme in Hegels Idealismus. In: Welsch, Wolfgang/Vieweg, Klaus (Hrsg.): Das Interesse des Denkens Hegels aus heutiger Sicht. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 247-282.
- Wigger, Lothar (1984): Der Schulbegriff in Hegels Gymnasialreden. In: Berlinger, Rudolph/Fink, Eugen/Kaulbach, Friedrich/Schröder, Wiebke/Königshausen, Johann-Heinrich (Hrsg.): Perspektiven der Philosophie. Neues Jahrbuch 1984, H. 10. Amsterdam: Rodopi, S. 119-144.

- Wigger, Lothar (2012): Bildung als Aneignung des Allgemeinen und als gesellschaftliche Integration. In: Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (Hrsg.): Einführung in die Theorie der Bildung. 4., durchg. Aufl. Darmstadt: WBG, S. 81-93.
- Winkler, Michael (2012): Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Freiheitsversprechens in den aktuellen Bildungsdiskursen. In: Vieweg, Klaus/Winkler, Michael (Hrsg.): Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang. Paderborn: Schöningh, S. 11-28.
- Zulaica y Mugica, Miguel (2019): Die Sozialität der Bildung. Eine Studie zum Verhältnis von Anerkennungs- und Institutionentheorie. Bielefeld: Transcript.