

Anita Amiri

Bildung und Staat

Eine Systematisierung des politischen
Bildungsbegriffes bei G.W.F. Hegel
und seine moderne Relevanz

**VELBRÜCK
WISSENSCHAFT**

Anita Amiri
Bildung und Staat

Anita Amiri

Bildung und Staat

Eine Systematisierung des politischen
Bildungsbegriffes bei G.W.F. Hegel
und seine moderne Relevanz

**VELBRÜCK
WISSENSCHAFT**

Dieses Werk ist im Open Access unter der Creative-Commons-Lizenz
CC BY 4.0 lizenziert.



Die Bestimmungen der Creative-Commons-Lizenz beziehen sich nur auf
das Originalmaterial der Open-Access-Publikation, nicht aber auf die
Weiterverwendung von Fremdmaterialien (z.B. Abbildungen, Schaubildern
oder auch Textauszügen, jeweils gekennzeichnet durch Quellenangaben).
Diese erfordert ggf. das Einverständnis der jeweiligen Rechteinhaber.

© Anita Amiri

Publikation: Velbrück Wissenschaft

Erste Auflage 2025

Velbrück Wissenschaft in der Velbrück GmbH Verlage, 2025

Meckenheimer Str. 47 · 53919 Weilerswist-Metternich

info@velbrueck.de

www.velbrueck.de

Printed in Germany

ISBN 978-3-95832-392-6

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Inhalt

1.	Einleitung	7
1.1	Politische Bildung – Fundament der Demokratie? . .	7
1.2	Problemaufriss	9
2.	Der Bildungsbegriff und seine historische Genese . . .	13
2.1	Der neuzeitliche Bildungsbegriff:	
	Nation, Kultur, Individuum	13
2.1.1	Johann Gottlieb Fichte	15
2.1.2	Johann Gottfried Herder	18
2.1.3	Wilhelm von Humboldt	21
2.2	Staatsbürgerliche Erziehung und	
	politische Tugenden	38
2.2.1	Georg Kerschensteiner und die Arbeit . .	40
2.2.2	Friedrich Wilhelm Foerster und	
	die Andersdenkenden	41
2.2.3	Theodor Litt und der Begriff des Staates . .	44
2.3	Die didaktische Wende und ihre Folgen	50
2.3.1	Der Theoriestreit der 70er Jahre	50
2.3.2	Nachkonzeptionelle Phase	56
2.4	Politische Bildung als Politikdidaktik	58
2.4.1	Politikkompetenz	60
2.4.2	Gegenstimmen:	
	Autorengruppe Fachdidaktik	65
2.4.3	Weitere Aspekte politischer Bildung . . .	69
2.4.4	Conclusio	79
2.5	Politische Bildung zwischen Humanismus	
	und Politikdidaktik	84
3.	G. W. F. Hegel und der mehrstufige Bildungsprozess . .	88
3.1	Leitbegriffe der hegelschen Bildungstheorie . . .	90
3.1.1	Denken	93
3.1.2	Entfremdung	98
3.1.3	Holistisches Wissen oder	
	die Bildungsformen	125
3.1.4	Conclusio und Ausblick	154

3.2	Bildungsorte und ihre Bildungsmomente	155
3.2.1	Die Schule	155
3.2.2	Bildung jenseits der Schule: Bürgerliche Gesellschaft und Staat	172
3.2.3	Die bürgerliche Gesellschaft und der Verstand	176
3.2.4	Der Staat und die Vernunft.	201
4.	Bildung und Staat	227
4.1	Hegel: Bildung und die Welt des Geistes. . . .	227
4.2	Von der Begriffsarbeit zu einer modernen Konzeption politischer Bildung	229
4.2.1	Bildung und Freiheit	230
4.2.2	Funktionale Bildung und Persönlichkeitsbildung.	232
4.2.3	Formelle und informelle Bildung	233
	Siglen	236
	Literatur	238
	Werke G. W. F. Hegels.	238
	Primärtexte	238
	Vorlesungen, Nachschriften, Zusätze	238
	Literatur	239
	Dokumente.	247

I. Einleitung

I.1 Politische Bildung – Fundament der Demokratie?

Die Bedeutung politischer Bildung für demokratische Staaten ist kaum von der Hand zu weisen – ihre Forderung ist allgegenwärtig. Die Bundesregierung hat eine »Strategie zur Extremismusprävention und Demokratieförderung« (Stand Juli 2016) und darin ihre Maßnahmen formuliert, um sich extremistischen oder demokratiefeindlichen Tendenzen in der Gesellschaft entgegenzustellen und diese zu hemmen. Beteiligungsstrukturen für die Bürger¹ sollen sichergestellt und somit die Partizipation aller möglich werden. In diesem Prozess hofft man Urteilskraft und Handlungskompetenz der Bürger zu stärken und zu festigen. »Einen wichtigen Beitrag hierzu leistet ein diskursiver Demokratieschutz, der darauf beruht, dass gesellschaftliche und politische Akteure in einer Demokratie mit aufklärenden Argumenten ihre Werte darlegen und verteidigen.«² Nach Annahme der Autoren ist dies das Produkt eines *Bildungsprozesses*, wenn es heißt: »Eine besondere Rolle spielt [bei der Entwicklung der Fähigkeit aufgeklärt zu argumentieren, A. A.] die politische Bildung. Sie vermittelt das Grundgerüst der Demokratie und die Prinzipien der demokratischen Entscheidungsfindung.«³ Das zu vermittelnde Grundgerüst, welches inhaltlich vor allem auf Extremismusprävention zielt, würde eine »aktive Beschäftigung [...] und Akzeptanz«⁴ demokratischer Grundwerte beim Bürger bewirken. Dieser Bildungsprozess wird jedoch nicht näher ausgeführt. Was politische Bildung meint und wie sie zu all diesen Zielen führen soll, bedarf also einer genauen Untersuchung.

Auch die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) bestimmt ihren Auftrag aus dem Ziel der Anerkennung demokratischer Werte heraus und konkretisiert ihn noch weiter. So soll durch die Arbeit der BpB nicht nur das Verständnis der politischen Zusammenhänge und Sachverhalte herbeigeführt und vertieft, sondern das »demokratische Bewusstsein«⁵ gefördert werden. Die Bürger sollen demnach durch Bildungsangebote

- 1 Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Studie das generische Maskulinum verwendet. Die in dieser Arbeit verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich – sofern nicht anders kenntlich gemacht – auf alle Geschlechter.
- 2 Die Bundesregierung (2016): *Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung*. Berlin.
- 3 Ebd.
- 4 Ebd.
- 5 Bundeszentrale für politische Bildung (2022): *Demokratie stärken – Zivilgesellschaft fördern. Die Bundeszentrale für politische Bildung: Aufgaben, Ziele, Aktivitäten*. Bonn.

die Einsicht gewinnen, dass ihre Mitarbeit und Partizipation am demokratischen Gemeinwesen unbedingt notwendig sind, um dieses zu erhalten und zu stärken. Hierbei sollen Werte wie *Toleranz* und *Pluralismus* anerkannt und im kritischen Bewusstsein der Einzelnen in der Gesellschaft aktualisiert werden. Bildungsangebote sollen zu solchem Bürgerbewusstsein führen, indem sie »Einblick und Verständnis in geschichtliche und gesellschaftliche Zusammenhänge politischer, sozialer, kultureller, ökonomischer und ökologischer Prozesse«⁶ vermitteln. Durch diese Bildungsangebote möchte die BpB die »Basis für eine auf Toleranz, Pluralismus und Friedfertigkeit gründende Gesellschaft [...] schaffen und die Identifikation mit [...] unserer freiheitlich verfassten Demokratie fördern.«⁷

Ziel der politischen Bildung soll also ein sachliches politisches Wissen über die Prozesse, Institutionen und Akteure einer politischen Gemeinschaft sein. Die Bürger müssten *befähigt* werden, sich innerhalb der Institutionen der Gesellschaft zu bewegen und in diesen zu agieren. Dieses Wissen sei mithin die fachliche Voraussetzung jeder Partizipation des Bürgers. Diese fachliche Kenntnis von Sachverhalten ist jedoch nicht ausreichend. Das übergeordnete *normative* Ziel der politischen Bildung ist, nach dem angeführten allgemeinen Verständnis, die *bewusste Übernahme der demokratischen Werte* durch den Bürger. Er muss überzeugt sein, dass er durch seine aktive Teilhabe an den gesellschaftlichen Strukturen im Sinne dieser Werte das Gemeinwesen schützt und bewahrt.

Gefordert wird hier eine *Persönlichkeitsentwicklung* des Einzelnen zum Bürger als Citoyen durch *Wissen* und *Partizipation*. Die Identifikation mit der Grundordnung sei in solch einem Prozess unausweichlich. Der Bürger bedürfe hierfür gezielter Bildungsangebote verschiedener Institutionen, die ihm einen politischen Bildungsprozess und somit die Bildung zum Bürger einer demokratisch verfassten Gemeinschaft ermöglichen.

Man kann festhalten, dass die allgemeine Ansicht über politische Bildung verschiedene Bildungsebenen umfasst. Die Bestimmung des demokratischen Staates als freiheitliches Gemeinwesen erfordere demnach vom Bürger

- a. Kenntnis und Verständnis der Begriffe, der Regeln und der Prozesse der demokratischen Ordnung,
- b. Befürwortung der Werte des Gemeinwesens, somit Bürgerbewusstsein,
- c. Einsicht, dass seine Mitwirkung an der gesellschaftlichen und politischen Ordnung gefordert und notwendig ist.

6 Bundeszentrale für Politische Bildung (2003): *Leitbild der Bundeszentrale für politische Bildung*. Bonn.

7 Ebd.

Demzufolge ist seitens des Bürgers *eine bestimmte Haltung*, nach der BpB sogar *eine Identifikation* mit seinem Gemeinwesen, erforderlich. Die Bürger müssen also das Ganze einer Gemeinschaft um ihrer selbst willen wollen, sich selbst in bestimmter Weise als deren Teil verstehen.

Somit wird der politischen Bildung durch den demokratischen Staat wesentliche Bedeutung für die Existenz des demokratischen Staates eingeräumt. Sie schafft, so die Annahme, erst jene Voraussetzungen, ohne die kein demokratischer Staat existieren kann: das *Bürgerbewusstsein* und hierin die *Anerkennung* demokratischer Lebensform. Offen bleibt an dieser Stelle, was politische Bildung, samt ihrer Begriffsaspekte, sei. Es bedarf hier fundierter Begriffsarbeit.

1.2 Problemaufriss

Was meinen wir, wenn wir von politischer Bildung sprechen? Um diese Frage beantworten zu können, muss zunächst gefragt werden, was wir unter Bildung verstehen. Handelt es sich um ein bloßes Training mit dem Ziel des schematischen Vollzuges bestimmter Tätigkeiten, oder um einen selbstgenügsamen Prozess zur Entfaltung individueller Anlagen und Kräfte? Oder meint Bildung vielleicht beides, sowohl den Erwerb *funktionalen Wissens* und praktischer Fähigkeiten als auch *persönliche Entfaltung*? Letzteres verweist auf die weiterführende Frage nach dem Wesen des Menschen und seiner Verortung in der Welt – gerade auch in der neuzeitlichen Bildungstheorie.

Diese Frage wiederum ist für den Begriff *politischer* Bildung entscheidend, da diese gerade einen Integrationsprozess des Menschen in eine politische Welt leisten will. In einem demokratisch-freiheitlichen Gemeinwesen sind diesem Prozess freilich Grenzen gesetzt. Der politische Bildungsprozess ist hier durch die Beantwortung der Frage nach dem Wesen des Menschen als eines *freien* Bürgers bestimmt. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er nicht nur die *Möglichkeit*, sondern auch die *Fähigkeit* freier Vollzüge, das sind etwa Urteile und Handlungen, hat. Wenn schematische Momente also ein Teil demokratischer politischer Bildung sein sollten, so darf dennoch das *freiheitliche Element* nicht fehlen, so dass solche politische Bildung nicht meinen kann, nur erwünschte und somit zuvor festgelegte Vollzüge zu zeigen. Freie Vollzüge müssen vielmehr aus der *freien Einsicht*, nicht aus Konformismus, des Einzelnen erfolgen – das ist umso anspruchsvoller, als man als Ergebnis dieses Bildungsprozesses die Anerkennung des demokratischen Gemeinwesens durch den Bürger fordert. Es ist zu klären, worin das freiheitliche Moment politischer Bildung besteht, wenn sie zugleich Identifikation mit dem Gemeinwesen fordert.

Als besonderer Aspekt von Bildung steht somit auch die politische Bildung in einem Spannungsfeld möglicher *Ziele*: Einerseits funktionaler Wissenserwerb, d. i. Wissen im engeren Sinne um Begriffe und Funktionsweisen des politischen Systems, also *Institutionenkunde* – andererseits *Persönlichkeitsbildung*, d. i. Bildung eines Bürgerbewusstseins, der Identifikation mit freiheitlichen Werten, die zur Grundlage eigenen Urteilens und Handelns gemacht werden sollen. Mit Bewusstseinsbildung ist schon impliziert, dass Bildung immer auch eine gewisse Veränderung des *Selbst* des Einzelnen bedeutet, er entwickelt sich in die Rolle des Bürgers hinein, bekommt ein neues, verändertes Sein, er *entfremdet* sich in gewisser Weise. Gerade diese Implikation macht die Frage nach dem zulässigen Umfang und der Art des Zugriffs des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages virulent.

Dies führt weiter zu der Frage nach der *Form* politischer Bildung, d. h. der Frage, wie diese Ziele zu erreichen seien, was zu einem analogen Spannungsfeld führt: sind direkte Vermittlungsformen wie etwa *curricularer Wissenserwerb* geeignet, die skizzierten Ziele zu erreichen? Oder bedarf es *informeller Bildungsprozesse* innerhalb der politischen Welt? Was also ist der *Bildungsort* solch politischer Bildung, ist sie in Bildungsinstitutionen im engeren Sinne, wie etwa Schulen und Universitäten zu vollziehen, oder in den gesellschaftlichen und politischen Institutionen des demokratischen Gemeinwesens? Oder kann politische Bildung nur als das *Zusammenspiel* verschiedener Bildungsorte und somit formeller und informeller Bildung vollzogen werden? Was wären dann die Inhalte der politischen Bildung, handelt es sich dabei um dezidiert politische Stoffe oder berührt sie auch andere Wissensbereiche?

Im Folgenden (Kap. 2) werden zunächst anhand der neuzeitlichen Bildungstheorie und historischer sowie aktueller Ansätze politischer Bildung die Herausforderungen herausgearbeitet, vor denen politische Bildung steht. Die begrifflichen Koordinaten solcher politischen Bildung sollen so reflektiert und die Engführungen dieser Ansätze dargestellt werden. Eine erste Verengung zeigt sich schon im Bildungsbegriff des Neuhumanismus, der Bildung als reine Selbstentfaltung fasst und sich somit weltlichen resp. politischen Ansprüchen an Bildung entzieht. Dem gegenüber besteht die Engführung aktueller Ansätze zumeist darin, dass politische Bildung allzu sehr auf schulische Vermittlungsformen reduziert wird. Politische Bildung, so wird sich zeigen, kann und darf sich jedoch nicht so verengen lassen, will sie demokratischen Ansprüchen genügen.

Als theoretischer Referenzrahmen für eine Neuausrichtung politischer Bildung wird im Weiteren (Kap. 3) die Bildungstheorie Georg Wilhelm Friedrich Hegels herangezogen. Diese eignet sich für solche Reflexion, da Hegel alle zuvor aufgezeigten Spannungsmomente des Bildungsbegriffes im Allgemeinen und auch der freiheitlichen politischen Bildung im Besonderen reflektieren und begrifflich scharf erörtern kann. Er zeigt

hierbei, dass *holistische* Bildung immer nur politische Bildung sein kann, da erst letztere das *Selbstverständnis* des Einzelnen als *freies Wesen* bewirkt. Die besondere Pointe Hegels ist der enge Bezug zwischen solchem Selbstverständnis und der Praxis des Lebens in den Institutionen des freiheitlichen Gemeinwesens, was zur Anerkennung des freien Gemeinwesens führe. In diesem Verhältnis kann Hegel zeigen, wie *freie* Vollzüge bei gleichzeitiger Identifikation mit dem Gemeinwesen begrifflich zu fassen sind. Diesen recht fundierten, da begrifflich differenzierten Bildungsbegriff Hegels herauszuarbeiten, bedarf einer systematischen Verknüpfung seiner Gedanken in der *Phänomenologie des Geistes*, den *Grundlinien der Philosophie des Rechts* und den *Nürnberger Schriften*, die in dieser Studie erstmalig vorgenommen wird.

Den Zusammenhang zwischen diesen Werken zu systematisieren, ist durchaus anspruchsvoll: sie handeln nicht nur und nicht in erster Linie von Bildung, sondern von einer Vielzahl von anderen philosophischen Themen, von Selbstbewusstsein über Moralität bis hin zu Staats- und Geschichtstheorien, die allesamt in seiner Philosophie des Geistes eingebettet sind. Hierbei bietet Hegel immer wieder unterschiedliche Perspektiven auf seine Begriffe, die sich geradezu zu entwickeln scheinen. In der Exegese kommt es daher darauf an, die von ihm unterschiedenen Begriffsmomente zu erfassen und in einen Zusammenhang zu setzen – gerade auch in Bezug auf seinen Bildungsbegriff ist dies entscheidend.⁸ Hierbei zeigt sich, dass der Bildungsbegriff ein zentraler Leitbegriff seiner Philosophie des Geistes ist, da durch ihn der Mensch als geistiges Wesen bestimmt wird.

Dennoch mag die Herangehensweise der folgenden Analyse durchaus gewagt erscheinen, da hier Werke systematisiert werden, die nicht nur in unterschiedlichen Schaffensphasen Hegels formuliert wurden, sondern jeweils ganz eigene Perspektiven aufweisen. Die Analyse ist aber bemüht, in einer gewissen begrifflichen Konsistenz zu zeigen, dass der Versuch, aus diesen drei Werken einen umfangreichen hegelschen Bildungsbegriff zu erarbeiten, durchaus fruchtbar sein kann.⁹ Freilich ist denkbar, auch andere Analysen Hegels, wie etwa die *Wissenschaft der Logik*, einzubeziehen.¹⁰ Die vorliegende Studie stellt nur einen ersten solchen Versuch

8 Freilich sind diese Begriffe zur analytischen Klarheit in künstlicher Trennung ihrer Momente erfasst; diese Momente bilden jedoch nur gemeinsam das Ganze des jeweiligen Begriffes.

9 Wie auch etwa Krassimir Stojanov in seinen vorsichtigen Bezügen auf diese drei Werke zeigt. Vgl. Stojanov, Krassimir (2020): *Hegels Bildungsbegriff. Systematik und Entwicklungsphasen*. In: Thein, Christian (Hrsg.): *Philosophische Bildung und Didaktik. Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Metzler. S. 37–49.

10 Pirmin Stekeler meint etwa, dass die *Grundlinien der Philosophie des Rechts* ohne die Kenntnis der hegelschen *Logik* nicht lesbar sei. Vgl.: Pirmin Stekeler-Weithofer (2021): *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts. Ein*

der Analyse eines systematischen Bildungsbegriffs Hegels dar und konzentriert sich daher nur auf die drei benannten Werke.

Diese Studie ist in zwei große Teilabschnitte gegliedert. Ausgehend vom Bildungsbegriff der Humanisten, gilt es den Diskussionsrahmen der politischen Bildung in der ersten und zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu erschließen. Diese Analyse, die zu einer recht weitreichenden Problematisierung, insbesondere gegenwärtiger Konzepte, führt, zeigt die begrifflichen Herausforderungen der politischen Bildung. Im zweiten Teil der Studie wird es zunächst darum gehen, Leitbegriffe der hegelschen Bildungsbegriffe herauszuarbeiten, um dann in einem zweiten Schritt ihren konkreten Vollzug in den Institutionen der hegelschen Staatstheorie nachzuvollziehen, wozu freilich nötig ist, sich mit diesen Institutionen auseinanderzusetzen. Aus dieser Analyse sollen konkrete Vorschläge für eine Neuausrichtung des Begriffs politischer Bildung formuliert werden, die zur Reflexion gegenwärtiger Politikdidaktik dienen können.

dialogischer Kommentar, Hamburg: Meiner. Siehe hierzu auch die Analyse der Staatstheorie Hegels als die Trias logischer Schlüsse durch Thomas Petersen (1992): *Subjektivität und Politik*. Frankfurt a. M.: Athenäum.

2. Der Bildungsbegriff und seine historische Genese

2.1 Der neuzeitliche Bildungsbegriff: Nation, Kultur, Individuum

Die Besonderheit des neuzeitlichen Bildungsbegriffes ist darin zu sehen, dass er den Einzelnen, das Individuum oder eben auch das je besondere Selbst des Einzelnen in den Mittelpunkt seiner Betrachtung stellt. Der Bildungsdiskurs des 18. und des 19. Jahrhunderts¹ betont die besondere Innerlichkeit des Einzelnen, versteht sich als »self-cultivation«² und möchte die Selbsttätigkeit des Einzelnen zum Zweck jeder recht verstandenen Bildung machen. Solche Bildung der Innerlichkeit soll als Menschenbildung und somit in humanistischer Perspektive verstanden werden. Der Mensch soll durch solche Bildung werden, was er qua seiner besonderen Potenzialität sein kann und soll. Das bedeutet zunächst ganz allgemein, dass er, aus seiner *perfectibilité* heraus, *Kräfte* ausbilden soll, die ihm potenziell zur Verfügung stehen. Der Begriff der *perfectibilité*, wie ihn Jean-Jacques Rousseau entwickelte und der von Autoren wie Herder oder auch Humboldt aufgegriffen wurde, ist der Kern dieses Begriffs, der bis heute Gültigkeit beansprucht.³ Gemeint ist damit die Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen, die hier Bildbarkeit heißt.

Die auszubildenden Kräfte seien Fähigkeiten des Verstandes und der Vernunft und ermöglichten dem Menschen die je eigene Selbst- und

- 1 Freilich ist der Bildungsgedanke im 18. Jhd. noch christlich begründet. Der Mensch soll sich durch sie seiner Gottesebenbildlichkeit annähern. Er darf nicht nur, er muss sich als Freien, Bildbaren verstehen und gerade darin seine Ebenbildlichkeit realisieren. Diese christliche Genese der Bildbarkeit des Menschen im Sinne seiner Möglichkeit und Fähigkeit zur Vervollkommenung muss den neuzeitlichen Bildungsbegriff nicht der christlichen Theologie verpflichten. Solcher Bezug zeigt vielmehr den absoluten Wert der Bildung in Beziehung auf das Menschsein überhaupt, das zu normativen Lebensweisen und somit zu eigenem Selbstverständnis verpflichtet. Der Mensch hat also die Pflicht gegen sich selbst, sich als bildbares Wesen zu vervollkommen, weil er dazu fähig ist, weil es gewissermaßen sein Schicksal ist.
- 2 Jürgen Oelkers (1998): *Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert*. In: Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Rhy, Heinz (Hrsg.): *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 51.
- 3 Vgl. Jean-Jacques Rousseau (2019): *Diskurs über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*, hrsg. von Heinrich Meier. Paderborn: Brill Schöningh. Im Folgenden als *zweiter Diskurs* angegeben.

Weltbezugnahme. Diese Kräfte sollen sich dem Einzelnen in Konfrontation zum einen mit der Welt, die als äußere Gegebenheit verstanden wird, und zum anderen mit sich selbst erschließen. Die Einzelnen sollen in diesem Prozess einen kontrollierten Zugang zu diesen Kräften erlangen, was Voraussetzung der dem Bildungsbegriff wesentlichen Selbsttätigkeit und der »selbstvollendeten Handlung«⁴ sei. Der Anspruch dieses Bildungsbegriffs ist, zu explizieren, worin die Bedingung der Möglichkeit solcher Selbsttätigkeit liegt, die die Selbstzweckhaftigkeit des Menschen und seiner Bildung betont.

Daher untersucht der Bildungsdiskurs seit seinen Anfängen im 18. Jahrhundert die Möglichkeit eines solchen Bildungsprozesses im Spannungsfeld zwischen *holistischer, selbstzweckhafter* Bildung einerseits und ihrer Ausrichtung auch auf *Funktionalität*, d.h. funktionale Kompetenzen andererseits. Dieses Spannungsfeld bestimmt zugleich die Diskussion über die Notwendigkeit und den Zweck *formeller* Bildung. Holistische Bildung sei die wahre Bildung und vollziehe sich in freier, d.h. *nicht-curricularer* Form und vor allem in *ästhetischer* Weise. Sie bedinge die Auseinandersetzung mit dem Schönen der Kunst und Literatur und betreffe gerade in dieser Form das *Gefühl* des Menschen und sei so in radikaler Weise *innerlich*. »Dieses Gefühl entsteht nicht durch Erziehung, also Gewöhnung an öffentliche Standards, sondern muß als eigener Sinn verstanden werden. Er versteht es, moralische und ästhetische Proportionen verlässlich zu beurteilen, ohne dabei als *pädagogische* Größe zu erscheinen.«⁵ Dieser humanistische Bildungsbegriff entzieht sich einer möglichen gesellschaftlichen oder staatlichen »Brauchbarkeit« des Menschen.

Jede formelle Bildung zu jener Zeit sieht sich dagegen dem Vorwurf ausgesetzt, den Einzelnen einzuschränken, in festen Grenzen zu formen und ihn gerade so zu einem Instrument gesellschaftlicher und staatlicher Macht zu machen, was freilich das Gegenteil von freier Entfaltung eigener Individualität ist. Dieser Vorwurf scheint sich gerade da besonders zu bestätigen, wo die Bildungstheorie nicht nur die Notwendigkeit schulischer Bildung betont, sondern zugleich die Anbindung dieser an die Nation verlangt⁶ – was indes jedem Begriff politischer Bildung immanent sein müsste. Dass diese Befürchtung nicht von der Hand zu weisen ist, zeigt die Auseinandersetzung mit philosophischen Ansätzen des beginnenden 19. Jahrhunderts, hier besonders in J. G. Fichtes *Reden an die*

4 Johann Gottfried Herder (1966): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Teil II, Buch 9. In: Werke in 11 Bänden, Bd. 6. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 336.

5 Oelkers, *Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert*, S. 54.

6 Vgl. ebd. Oelkers setzt den deutschsprachigen Diskurs jener Zeit gerade diesem Vorwurf aus.

deutsche Nation. Die zu Recht kontrovers diskutierte Reden werden hier herangezogen, weil Bildung in ihnen das zentrale Mittel ist, durch das die staatsbürgerliche Haltung des Einzelnen erlangt werden kann, was nach Fichte jedoch verlangt, den Einzelnen in seiner Besonderheit für diesen Zweck aufzuopfern.

2.1.1 Johann Gottlieb Fichte

Johann Gottlieb Fichte formuliert einen Bildungsbegriff, der vielmehr als eine besondere Form der Erziehung zu verstehen ist. Er subordiniert die Bildung des Bürgers den Belangen der Nation und des Staates und erklärt eine Erziehung der Individuen zu künftigen Mitgliedern der Nation als unbedingte Pflicht des Staates, um seinen Erhalt zu sichern. In seinen politischen Schriften, von der Besetzung Napoleons geprägt, plädiert Fichte für »Freiheit und Gleichheit in fortschreitender Annäherung an eine Kultur- und Bildungsgesellschaft der Zukunft«⁷, die jedoch eine nationale deutsche Kultur sein müsse. In seinen *Reden an die deutsche Nation*⁸ formuliert er diesen Gedanken zu einer deutschen Nation, eingebettet in einem *absoluten Staat*,⁹ weiter und erklärt die Nationalerziehung als Werkzeug zur Erfüllung dieses dem menschlichen Sein übergeordneten Zwecks.¹⁰

Fichte grenzt seinen Begriff der *Nationalerziehung* stark von zuvor formulierten Bildungsbegriffen und von der Pädagogik seiner Zeit ab und schlägt »[...] eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens [...] als das einzige Mittel die deutsche Nation im Dasein zu erhalten [...]«¹¹ vor. Zugleich sieht er zwar den inflationären Gebrauch des Bildungsbegriffs, möchte aber herausstellen »was der neuen Erziehung gefehlt habe«¹² und fordert einen neuen Gehalt eines von ihm präferierten Erziehungskonzepts.

»Die bisherige Erziehung«, so urteilt Fichte, »habe zur guten Ordnung und Sittlichkeit höchstens nur ermahnt, aber diese Ermahnungen seien unfruchtbar gewesen [...]. Im Gegensatz mit dieser müsse die neue

7 Ebd.

8 Johann Gottlieb Fichte (2008): *Reden an die deutsche Nation*. Hamburg: Meiner.

9 Vgl. Alexander Aichele (Hrsg.) (2008): *Einleitung*. In: Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. VII–LXXXIX. Nähere Erläuterungen Fichtes zum absoluten Staat, der zugleich vernünftiger Staat sei, finden sich in: Johann Gottlieb Fichte (1962): *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters, zehnte Vorlesung*. In: *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*. Band 4. Darmstadt: WBG, S. 537–550.

10 Vgl. Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 28–59.

11 Ebd., S. 21.

12 Ebd., S. 28.

Erziehung die wirkliche Lebensregung und -bewegung ihrer Zöglinge, nach Regeln, sicher und ohnfehlbar bilden, und bestimmen können.«¹³

Die neue Nationalerziehung solle insofern fruchtbar sein, als sie die Zöglinge zu tätiger Aktivität im Staat bilde – eine Ermahnung zu dieser Aktivität reiche also nicht aus. Bildung müsse zu bestimmter Handlungspraxis im Sinne der Nation führen. Hierzu sieht das Erziehungskonzept Fichtes vor, dass »die Freiheit des Willens gänzlich [vernichtet werde]«. ¹⁴ Der Wille müsse berechenbar und transparent werden und so seine Willkürlichkeit verlieren.

Gerade der individuelle freie Wille der Zöglinge würde eine »Notwendigkeit der Entschließungen«¹⁵ verhindern, was die Wirklosigkeit bisheriger Bildung erklären würde.

»Denn indem sie bekennt, daß nach ihrer kräftigsten Wirksamkeit der Wille immernoch frei, d. i. unentschieden schwankend zwischen Gutem und Bösem bleibe, bekennt sie, daß sie den Willen, und da dieser die eigentliche Grundwurzel des Menschen selbst ist, den Menschen selbst zu bilden durchaus weder vermöge, noch wolle oder begehre, und daß sie dies überhaupt für unmöglich halte.«¹⁶

Dagegen müsse die neue Nationalerziehung die »Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen«¹⁷ hervorbringen, sodass dieser zu jedem Zeitpunkt das *Vernünftige* wolle. Dies gelinge dem Menschen jedoch nur in einem Dasein als Gattungswesen,¹⁸ wo er als Teil eines Ganzen zu seiner wahren Identität finden könne. In diesem Zustand seines Seins sei es ihm dann auch möglich, seinen Willen vernünftig auszurichten.

»Das vernünftige Leben [besteht] darin, daß die Person in der Gattung sich vergesse, ihr Leben an das Leben des Ganzen setze und es ihm opfere [...]«.¹⁹ Die Aufopferung der je eigenen Subjektivität oder auch der Individualität samt der partikularen Zwecke sei also Pflicht eines jeden, der ein vernünftiges Leben in der Gattung führen möchte.²⁰

13 Ebd.

14 Ebd., S. 29.

15 Ebd.

16 Ebd.

17 Ebd.

18 Den Begriff des Vernünftigen denkt Fichte nur im Zusammenhang mit einem Leben der Gattung, das der letzte Zweck des menschlichen Daseins sein müsse. Nur hierin könne der Einzelne zur vollen Entfaltung kommen und den Zustand der Vernunftlosigkeit, d. i. seinen Egoismus als reine Individualität, ablegen. Siehe mehr dazu in: Fichte: *Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, Dritte Vorlesung, S. 428–442.

19 Ebd., S. 429.

20 Den Gattungsbegriff Fichtes legt Alexander Aichele in seiner Einleitung zu den *Reden an die deutsche Nation* mit Bezug auf Emil Lask (1902) dar:

Der Bildungsbegriff der Aufklärung habe diesen Zweck nicht zu erreichen vermocht, was auf die fehlende Ausrichtung des Willens und somit des Seins der Zöglinge auf ein Ganzes zurückzuführen sei.²¹ Die *Nationalerziehung* Fichtes hingegen

»führt die höhere Vaterlandsliebe, das Erfassen eines irdischen Lebens als eines ewigen, und des Vaterlandes, als des Trägers dieser Ewigkeit, und, falls er in Deutschen aufgebaut wird, die Liebe für das deutsche Vaterland, als einer seiner notwendigen Bestandteile unmittelbar in sich selber; und aus dieser Liebe folgt der mutige Vaterlandsverteidiger, und der ruhige und rechtliche Bürger von selbst.«²²

Der Zweck der *Nationalerziehung* bestehe also darin, die Nation zu erhalten, indem die Zöglinge zu Bürgern samt einer die Nation erhaltenden *Gesinnung* ausgebildet werden. Sie sollen nach Fichte hierzu mit einer unumstößlichen, immer funktionierenden Tüchtigkeit ausgestattet werden und sollen so jederzeit im Stande sein, im Sinne der Nation zu agieren. Die Ausbildung ihrer Kräfte dient nur diesem einen Zweck, muss aber durch den Staat sichergestellt werden, damit dieser von jener profitieren kann. Der Bürger soll anhand der Bildung eine *Brauchbarkeit* und *Nützlichkeit* für den Staat entwickeln. Der Einzelne als allgemeines Gesellschaftswesen, das seine Individualität vollends ablegt und zum Staatsbürger wird, steht in Fichtes Denken im Vordergrund.

Nicht nur fordert er eine Unterordnung des Individuums unter den Primat dessen, was er Gattung nennt. Er ist auch bereit, auf den Einzelnen insofern einzuwirken, dass dieser nur in bestimmter, dem Staat förderlicher Weise agiere. Solches Wirken ist dann nicht etwa, wie vom Humanismus gefordert, durch die freie Einsicht des Einzelnen gegeben, sondern in einer bestimmten Form gefordert – der Einzelne soll zu bestimmter Denk- und Handlungsweise erzogen werden. Kurz: Zulässig sind nur jene Formen menschlichen Agierens, die für den Staat förderlich sind, und staatsbürgerliche Erziehung solle gerade dies sicherstellen. Die *Nationalerziehung* Fichtes macht dies jedoch nicht zum Resultat kritischer Reflexion des Staates und seiner Zwecke, sondern fordert rein affirmative Bezugnahme auf den Staat. Darüber hinaus zeigt sich hier die Schule als Ort der reinen Herstellung untertäniger Gesinnung, wodurch sie zum Instrument zur Reproduktion jedes staatlichen Systems missbraucht werden kann. Es muss nicht eigens dargelegt werden, dass all dies mit den eingangs skizzierten demokratischen und freiheitlichen Bildungszielen nicht zu vereinbaren ist.

»Demzufolge bezeichnet Fichtes Begriff der Gattung seiner Form nach ein Ganzes, dessen Teile erst durch die Zugehörigkeit zum Ganzen Identität besitzen und daher als solche nicht unabhängig vom Ganzen bestehen können.« (S. XXXVII)

21 Fichte: *Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, Dritte Vorlesung, S. 429ff.

22 Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 150.

2.1.2 Johann Gottfried Herder

Schon Johann Gottfried Herder, der gemeinhin als Begründer des deutschsprachigen neuzeitlichen Bildungsgedankens angesehen wird, reflektiert in seinen Schulreden die Relevanz formeller Bildung für die Kräfte des Einzelnen und erklärt diese für unverzichtbar für jede holistische Bildung.²³ Herder erkennt die Relevanz der Schule vor allem darin, dass sie als Institution der sich weiterentwickelnden Wissenschaft das systematische Lernen der Einzelnen gewährleistet. Sie ist Medium der Aneignung humanistischer Traditionen, die sich zwar dem Nationenbegriff entziehen, die Herder aber durchaus als Prinzipien und Formen bestimmter Lebensweisen versteht.

Er wendet sich hierbei explizit gegen jede Romantisierung der Bildung als eines durch eine unbestimmt-ästhetische Welt sich selbst vollziehenden Prozesses. Dies ist insofern beachtlich, als gerade Herder die ästhetische Bildung durch die Künste als das höchste Gut zur holistischen Bildung des Menschen erkennt. Durch sinnliche Erfahrung entwickle der Mensch Selbst- und Weltverhältnisse und bilde sich gerade so in humanistischer Perspektive – Empfinden sei nach Herder schon entscheidender Bestandteil von Erkennen und somit schon begriffliches Verstehen, das zunächst ausgebildet werden müsse. Hierin liegt der zentrale Aspekt seiner Kritik gegen jenen romantischen Bildungsgedanken, der mit schon voraussetzungsreichen Annahmen agiere. Herder betont in all seinen Schriften die Weltgebundenheit des Menschen, die Notwendigkeit der Anbindung des Einzelnen an andere Menschen sowie an tradierte Lebensformen. Die Auseinandersetzung mit diesen sei entscheidend für jede *Selbstvergegenständlichung* und somit zentral für *Selbstverhältnisse*. Hier verorte sich der Mensch in der Welt, was nicht weniger sei als die je eigene Deutung und Bewertung solcher gemeinsamer Formen.²⁴ Solche

23 Freilich ist Herders ganzen Werk vom Bildungsgedanken durchzogen. Nicht nur wird der Bildungsbegriff als philosophische Kategorie mit seinen unterschiedlichen Aspekten beleuchtet, auch setzt sich Herder immer wieder explizit mit der schulischen Bildung und der Rolle der Schule überhaupt auseinander. An dieser Stelle wird nur Herder Gedankengang zur schulischen Bildung in seinen Schulreden besprochen, weil er hier reflektiert, inwiefern zweckgerichtete Bildung in der Schule zu einem ganzen Bildungsprozess beitragen kann. Eine herausragende Studie zu Herders Bildungstheorie liefert Nicole Welter (2003): *Herders Bildungsphilosophie*. Sankt Augustin: Gardez.

24 Vgl. Johann Gottfried Herder (1994): *Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele*. In: *Werke*, Bd. IV, Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag, S. 327ff. Die Rede von der Seele muss so verstanden werden, dass all diese Prozesse im Inneren, also im *Bewusstsein* des Einzelnen vollzogen werden. Hierbei erfahre sich der Einzelne in bestimmter Weise, er erlange

Tradition sei nicht etwa auswählbar, sondern schon immer Lebenspraxis des Menschen und gerade so Inhalt dessen, was er *Humanität* nennt. Sie ist vermittlungsbedürftig, wird nicht nur durch die Schule, sondern auch gerade in anderen sozialen Kontexten unmittelbar und hierbei gerade durch Gewöhnung an Denk- und Handlungsvollzüge vollzogen. »So lernen wir Sprache und Lebensart, so bilden wir unsere Vernunft und gewöhnen uns zu Sitten und Künsten [...]«. ²⁵ Zu *Traditionen* gehörten neben Sitten oder bestimmten anerkannten Prinzipien auch gerade Wissenschaft und Künste, deren Anerkennungswürdigkeit sich als Tradition zeige und der Lehre bedürfe.

»Aus heiler Haut können uns zwar Geschwüre, Kröpfe und Beulen wachsen; aber nicht Wissenschaften und Künste. Was wir wissen, wissen wir durch andere; was wir gebrauchen und zu brauchen selbst lernen müssen, haben andre erfunden; das ganze menschliche Geschlecht ist gewissermaßen eine durch alle Jahrhunderte fortgesetzte Schule, und ein neugebornes Kind, das plötzlich dieser Schule entnommen, das dieser Kette des Unterrichts entrissen, auf eine wüste Insel gesetzt würde, wäre mit allem seinem angeborenem Genie ein armes Tier, ja in zehnfachem Betracht elender als die Tiere.« ²⁶

Kurz: Bestimmte Prinzipien der Praxis menschlichen Lebens und hierin gerade Kategorien wie Wissenschaft und Künste erschließen sich nicht ohne weiteres, sie sind vermittlungsbedürftig. Sie bedürften der Lehre durch kundige Lehrer, die jungen Menschen die Grundsätze und Begriffe nahebringen. Gerade hierbei würden diese Größen menschlichen Daseins durch die Schule erhalten und im Vollzug ihrer Thematisierung weiterentwickelt und »so dienen sie [die Schulen, A. A.] ferner zur *Klarheit und Richtigkeit der Wissenschaft*, zu ihrer Ausbildung und *allmählichen Vervoll-Kommung*.« ²⁷

durch Bildung Wissen um seine Verfasstheit, erkenne, dass er es ist, der diese Bildung vollziehe. Zugleich erkenne er, dass er auf seine individuelle Art empfinde und erkenne, er erfährt also von sich als einem Ich. Hierzu erörtert Herder das Verhältnis von *Erkennen* und *Wollen* und erläutert: »Alle Empfindungen, die zu einer gewissen Helle steigen, [...] werden *Apperzeption*, *Gedanke*; die Seele *erkennt*, daß sie *empfinde*. Was nun auch *Gedanke* sei, so ist in ihm die innigste Kraft, aus Vielem, das uns zuströmt, ein *lichtes Eins* zu machen, [...] eine Art *Rückführung* merkbar, die am hellsten fühlet, daß sie ein *Eins*, ein *Selbst* ist.« Ebd., S. 354. Auf diesen entscheidenden Aspekt von Bildung weist auch Hegel in seinem Begriff der Entfremdung hin, erfasst diesen Prozess gerade in diesem Begriff weniger harmonisch als noch Herder.

25 Johann Gottfried Herder (1997): *Von Notwendigkeit und Nutzen der Schulen. Schulrede Juli 1783*. In: *Werke*, Bd. 9/2, S. 461.

26 Ebd., S. 461f.

27 Ebd., S. 465.

In seiner Kritik gegen all jene, die die formale Bildung ablehnen, wendet sich Herder zudem gegen jede Rede von

»Genie oder Original-Genie, das sich selbst hilft und keines Lehrers bedarf, von Selbsterfindung, von wunderbarer Ausbildung durch eigne Kraft und durch unmittelbare Begeisterung geredet und gerühmet, daß zu hoffen oder zu befürchten steht, die Genies oder vielmehr die Menschen selbst werden in kurzer Zeit wie Blumen und Bäume aus der Erde hervorwachsen, und sich bloß durch den Anblick der Sonne, durch Genuß des himmlischen Taues begeisternde Musen zu Wundergeschöpfen der Natur bilden, die uns jene glückliche Fabelzeit wiederbringen können, in welchem alles von selbst erwuchs, und die Lebensschwange Erde alles was wir sehen ohne Samen erzeugte.«²⁸

Herder scheint hingegen davon überzeugt, dass erstens jede Erschließung von Selbst und Welt des Lernens und somit der direkten Lehre bedarf. Gerade die zu erwerbenden Inhalte, die zu solcher Erschließung führen, folgten festen Grundsätzen – sie unterlägen Bewertungen und könnten so als richtig oder falsch beurteilt werden. Diese Standards zu vermitteln sei auch Sache der Schule und resultiere somit aus der Auseinandersetzung mit verschiedenen wissenschaftlichen und somit als richtig bewerteten Inhalten. Jede Ablehnung der Schule und somit der Vorrang romantischer Bildung würde auf Kosten von »Wissenschaft und Erfahrung«²⁹ im engen Sinn der Begriffe, d. h. als begriffliche oder wie Herder sagt »mitgeteilte«³⁰ und somit gemeinsam geteilter Verarbeitung von Welt und Welterschließung behauptet. Und so gehöre »[z]ur *Fortpflanzung* und *Festhaltung* alles Guten in der Menschheit, aller Wissenschaft, Kunst und Übung [...] also im weitläufigsten Verstande des Worts, Schule [...]«³¹ und man muss schließen, dass auch jede verständige und vernünftige Fähigkeit, die immer Zweck von Bildung sein will, des systematischen Lernens bedarf. Herder stellt in zahlreichen seiner Werke, auch in seinen Schulreden klar heraus, dass er die Romantisierung der Bildung als sich selbst vollziehenden Prozess weder als angemessen noch als zweckgemäß ansieht. Hierbei erkennt er die Relevanz von Schule als Institutionen der Forschung und Lehre und zugleich als Ort des systematischen Lernens des Einzelnen, durch das ein kontrollierter und somit bewusster Zugriff auf den eigenen Verstand und die eigene Vernunft zu gewährleisten ist.

28 Ebd., S. 459.

29 Ebd., S. 460.

30 Ebd., S. 461.

31 Ebd., S. 462.

2.1.3 *Wilhelm von Humboldt*

Die vielzitierte Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts gibt den begrifflichen Maßstab der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff vor. Humboldt stellt das anthropozentrische Moment jeder Bildung ins Zentrum seiner bildungstheoretischen Studien und diskutiert all jene Stichworte, die für jede auch heutige Bildungstheorie unverzichtbar sind, wie etwa *Individualität* und *Selbsttätigkeit*, die Zwecke holistischer Bildung sind.

Für diese Untersuchung ist vor allem das Verhältnis zwischen *holistischer* Bildung des Einzelnen und einer auch *funktionalistischen* Bildung, die der Integration der Einzelnen in die Welt dient, wichtig. Während erstere sich jeder äußeren Zweckmäßigkeit entzieht, ist für letztere gerade diese Zweckmäßigkeit entscheidend. Humboldt erörtert dieses Verhältnis in seinen politischen Schriften, die stark mit den bildungstheoretischen Überlegungen verwandt sind. Er reflektiert hierin das Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Aspekten von Bildung und zieht daraus Konsequenzen für seinen Begriff des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags. Staatlich institutionalisierte Bildung in der Schule habe ein direktes Verhältnis zum Staat, sie sei so auf diesen ausgerichtet. Sie solle den Einzelnen auf das Leben in Gesellschaft und Staat vorbereiten und müsse so auch funktionalistische Kompetenzen und Fähigkeiten vermitteln. Die Gefahr der rein instrumentellen Ausbildung des Einzelnen sei hier unweigerlich gegeben – dies sei bei staatlichen Bildungsanstrengungen zu reflektieren. Humboldts eigener Schluss aus dieser Verwiesenheit von Schule und Staat ist, dass die schulische Bildung zu begrenzen sei, d. h. konkret, dass ihr Zweck eine allgemeine Bildung an mannigfaltigen Gegenständen sei, nicht eine Bildung des Einzelnen zum Bürger, die immer eine gewisse Einförmigkeit zur Folge habe.

2.1.3.1 Bildung als normative Kategorie

Bildung ist nach Humboldt eine entscheidende Kategorie menschlichen Daseins. Sie ist das wesentliche Spezifikum menschlicher Existenz, die, wie er sagt, insofern besondere Wertigkeit erfährt, als wir ihr »Würde«³² zusprechen. Bildbarkeit mache die Menschen wesentlich aus – Humboldt stellt mit seinem Bildungsbegriff die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von »Menschenbildung«³³ und setzt sich hierin mit der

32 Wilhelm von Humboldt (1960): *Über den Geist der Menschheit*. In: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1, Darmstadt: WBG, S. 507.

33 Wilhelm von Humboldt (1964): *Der königsberger und der litauische Schulplan*. In: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 4, Darmstadt: WBG, S. 175.

Frage auseinander, was das genuin Menschliche konkret sei. Er diskutiert Bildung so in humanistischer Perspektive, d. h. er fragt nach der Rolle dieser Kategorie für das Menschsein überhaupt.

Als Spezifikum menschlicher Existenz sei Bildung auf das *gute Leben* ausgerichtet und somit eine normative Kategorie. Bildung meine, sein Wirken in der Welt nach einem höheren Ziel, oder einem »absoluten Maassstab«³⁴ auszurichten, oder um es weniger radikal auszudrücken, sein Denken und Handeln überhaupt nach bestimmten, als richtig anerkannten Grundsätzen auszurichten. Für Humboldt ist solche Forderung an den Menschen nicht etwa nur äußeres Erfordernis, sondern inneres Bedürfnis. Der Mensch sei seiner Natur nach gerade so bestimmt, dass er nicht nur der Naturnotwendigkeit oder nur bedingten und somit relativen Zwecken unterworfen sein möchte. Vielmehr gehe es darum, »einen einzigen Standpunkt zu finden, aus welchem sich alles vergleichen und alles beurtheilen lässt.«³⁵ Solcher Standpunkt sei ebenfalls nicht Resultat von Naturnotwendigkeiten, sondern der freien Einsicht des Menschen, die sich durch Bildung entwickle.

Dieser Standpunkt sei das Selbstverständnis des Menschen von sich als das, was Humboldt *Geist* nennt. In seiner zugegebenermaßen recht kurzen Auseinandersetzung mit diesem Begriff zeigt er, dass er hierunter die menschliche Besonderheit versteht, in Auseinandersetzung mit Erkenntnisansprüchen, Sinn, Moral oder etwa auch Ästhetik sich selbst zu begreifen und in der Folge in der Welt zu agieren. Hierbei wirke der Mensch von einer bestimmten Warte aus, habe hierbei immer das Bedürfnis nach dem guten Leben zu streben, jenseits seiner auch wirkenden triebhaften Natur auf der einen Seite und der funktionalen Rollen in der Welt auf der anderen Seite. Sich als Geistwesen zu begreifen, bedeute seine *Würde* zu realisieren und sich die umgebende Welt zu eigen zu machen. Von dieser Warte der Selbsterkenntnis, die alle Menschen nach Humboldt vereinte und deshalb *Humanität* heiße, soll das menschliche Dasein im Vollzug der Bildung erkannt und beurteilt werden. Die Konfrontation des Einzelnen mit dem eigenen Wesen als Geist im Vollzug der Bildung, zeige diesem,

»dass es [d. i.: der Geist] in allen, trotz der Verschiedenheit ihres Charakters, zugleich die allgemeine Menschheit erhöht und die besondere Eigenthümlichkeit stärkt [...]; er [der Mensch] erkennt daran, dass nur dies der gemeinsame Mittelpunkt ist, aus welchem die ganze Menschheit zugleich erkannt, beurtheilt und gebildet werden kann.«³⁶

Sich zu bilden bedeutet in diesem humboldtschen Verständnis somit nicht weniger, als das eigene Menschsein zu realisieren, womit gleichzeitig die

34 Humboldt: *Über den Geist der Menschheit*, S. 507.

35 Ebd., S. 511f.

36 Ebd., S. 514.

Frage nach der Relevanz von Bildung für das menschliche Dasein beantwortet wäre. Sie bekommt in ihrer holistischen Form eine zentrale Stellung, da sie nach Humboldt das einzig Absolute zu ihrem Zweck hat: Den Menschen und sein Dasein in Würde. Soll der Mensch im Vollzug seiner Bildung so

»Etwas aufsuchen, dem er, als einem letzten Ziele, alles unterordnen, und nach dem er, als nach einem absoluten Maßstab, alles beurteilen kann [...], kann er [dies] nicht anders, als [es] in sich selbst finden, da in dem Inbegriff aller Wesen sich nur auf ihn allein alles bezieht.«³⁷

Mit diesem Bildungsverständnis stellt Humboldt in unmissverständlicher Weise heraus, dass es nicht etwa auf funktionalistische Lebenstätigkeit oder Tauglichkeit für eine äußere Welt verengt werden dürfe. Durch sie soll der Mensch nicht etwa utilitaristischen Anforderungen angepasst werden. Bildung beziehe sich auf den ganzen Menschen, der sich in seinem Menschsein »weder auf seinen augenblicklichen Genuss, noch auf sein Glück überhaupt [beziehe], da es vielmehr ein edler Vorzug seiner Natur ist, den Genuss verschmähen und das Glück entbehren zu können [...]«.³⁸ Sich als Wesen zu verstehen, dass zu solch auch normativer Lebensweise imstande ist, bedeutet dann ein würdevolles Lebens als Mensch in humanistischer Perspektive zu führen – gerade diese Entwicklung des Selbstbezugs des Menschen »ist nichts anderes als der Prozess der Bildung, den Humboldt als schlechterdings grundlegende Existenzweise begreift.«³⁹

2.1.3.2 Individualität als Selbstbezug

Soll der Mensch aber »ein letztes Ziel, einen ersten und absoluten Maßstab aufsuchen, [...] muss dies Letzte [...] eng und unmittelbar mit seiner innern Natur verwandt seyn.«⁴⁰ Die Ausrichtung des Selbst nach absoluten Maßstäben oder Prinzipien bedeutet auch nach Humboldt, dass diese das Selbst des Einzelnen bestimmen, sie haben eine enge Bindung zum Vollzugssubjekt. Solche Ausrichtung des Selbst könne nicht von außen diktiert oder gefordert werden. Ihre Notwendigkeit müsse aus dem Einzelnen selbst entspringen und könne dem Menschen nicht etwa, als rein äußere Pflicht auferlegt werden. Sie müsse ihm zur zweiten Natur oder auch zur Disposition geworden sein, für ihn einen absoluten Wert haben und gerade deshalb verpflichtende Wirkung auf den Einzelnen haben

37 Ebd., S. 507.

38 Ebd.

39 Georg Zenkert: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie als Anthropologie*, Pädagogische Rundschau, (5/2017), S.451–482.

40 Humboldt: *Über den Geist der Menschheit*, S. 506.

– eine Wirkung, die nur der Einzelne selbst diesen verleiht. »Es ist daher ein Irrtum, wenn man den einzelnen Gattungen menschlicher Thätigkeit besondere Gesetze vorschreibt, durch deren Befolgung sie zugleich der allgemeinen Würde der Menschheit getreu bleiben sollen.«⁴¹ Der Einzelne müsse im Bildungsprozess die Richtigkeit oder Anerkennungswürdigkeit solcher Maßstäbe erkennen, sie gerade aus dieser selbst gewonnen Einsicht realisieren. Nur insofern gewinnen solch absolute Maßstäbe ihre Legitimität für den Einzelnen als Pflicht gegen sich selber. Die eigenen Vollzüge nach absoluten Maßstäben auszurichten, bedeutet so einen engen *Selbstbezug*, insofern der Einzelne hierin mit solchen Maßstäben identifiziert ist und er sich diesen deshalb verpflichtet. »Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit.«⁴²

Ein solches Ich, das die Anerkennungswürdigkeit erster Zwecke aus freier Erkenntnis begreifen und sich so in seinem Menschsein realisieren wolle, benötige »die Energie einer lebendigen Kraft [...]«.⁴³ Im Begriff der *Kraft* expliziert Humboldt die Bedingung solcher Selbstbezugnahme, die sich im Streben nach absoluten Maßstäben zeige. Sie muss hier auch in empirischen Erscheinungsform als besondere Talente oder Fähigkeiten aufgefasst werden, die es individuell zu entfalten gilt. Diese Kräfte seien dem Einzelnen eigen, sie betreffen sein Selbst nicht nur unmittelbar, sie machen ihn als solches Selbst überhaupt aus. Diese Kräfte werden gewissermaßen als Dispositionen entfaltet und sind gerade Inhalt je eigener Individualität – wie etwa moralisch-ethische Ansichten, ästhetisches Gefühl etc., die besondere Denk- und Handlungsvollzüge des Individuums wesentlich bestimmen. Sie sind also konstitutive Formen der Individualität und gerade deshalb nicht von dieser abzutrennen, sie machen den besonderen Charakter des Einzelnen aus. Aus ihnen resultierende Denk- und Handlungsvollzüge sind gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie aus dem engen Selbstverhältnis des Individuum entspringen. Das Individuum und die besondere Form seiner je eigenen Ausrichtung auf das Richtige oder das Gute qualifizieren solche Handlung als die je eigene Handlung.

Humboldt erkennt aber gerade in seinem Begriff der *Kraft* als »positives Potenzial«,⁴⁴ das den Charakter des Einzelnen auszeichnet, dass

41 Ebd., S. 512.

42 Wilhelm von Humboldt (1960): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. In: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1, Darmstadt: WBG, S. 77.

43 Humboldt: *Über den Geist der Menschheit*, S. 512.

44 Zenkert: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie als Anthropologie*, S. 473.

solche Entfaltung des Selbst noch eine Bedingung hat. Soll der Einzelne sich nämlich bestimmte Prinzipien oder Grundsätze in freier Entfaltung dispositionell zu eigen machen und sollen gerade solche Dispositionen seinen individuellen Charakter auszeichnen, muss der Einzelne die *Notwendigkeit* dieser für sein individuelles Dasein erkennen. In seiner Skizze *Über den Geist der Menschheit* spricht Humboldt mit dem Begriff der Kraft gerade diesen Bedeutungsaspekt der Kraft als aristotelische *enérgeia* an. Nach diesem Bedeutungsaspekt meint Kraft die potenzielle Fähigkeit, aus eigenem Antrieb oder eigenem Willen in bestimmter Weise zu wirken, auch wenn andere Vollzüge möglich wären. Solche *lebendige Kraft* im Einzelnen meint nach diesem Bedeutungsaspekt überhaupt die Voraussetzung je eigenen Handelns und ist so, nach Humboldt, die Bedingung geistiger Selbst-, aber auch Weltbezugnahme. Erst durch solche *enérgeia* gebe es überhaupt die entscheidende »Selbstthätigkeit«,⁴⁵ die bedeute, dass es »nichts Früheres mehr giebt, von dem es abhänge, und woraus es also begriffen werden könnte.«⁴⁶ Die notwendige Bedingung von Denk- und Handlungsvollzügen sei erst durch solche Kraft des Individuums selbst gegeben. Solche selbsttätigen Vollzüge sind so »nichts bloss aus der äussern Natur Hergenommenes«,⁴⁷ sondern Folge je eigener Kraft oder eigenen Willens der Individuen, die diesen ihre Relevanz für ihr je besonderes Leben verleihen, d. h. diese bewusst realisieren. Erst solche *lebendige Energie*, die sich dadurch auszeichnet, dass der Einzelnen die Dringlichkeit seiner je eigenen Vollzüge verspürt, zeichne das je eigene, individuelle und somit selbsttätige Wirken in der Welt aus.

Solche Selbsttätigkeit unterscheide sich nicht vom Individuum und ist gerade so gegen nur schematische Vollzüge abzugrenzen. Der Einzelne ist unmittelbar durch seine Selbsttätigkeit konstituiert, oder anders gesagt, er ist wer er ist, und er denkt und handelt in der besonderen Weise seiner Individualität durch diese besonderen Kräfte, die er innerhalb des holistischen Bildungsprozesses entfaltet – gerade hierin realisiert sich der Einzelne als Individuum und somit seine Humanität. Mit Humboldt kann man so sagen, dass der Einzelne qua eigener Kräfte selbst tätig ist – er zeigt sich gerade hierin als freies Individuum, da er sich selbst zu Vollzügen verpflichtet, die ihm notwendig erscheinen. Solche Selbsttätigkeit durch die eigenen Kräfte ist dann verstanden als selbst auferlegte Pflicht zu einer bestimmten Denk-, Urteils- und Handlungsweise.

Nicht ein äußeres Urteil oder reine Naturnotwendigkeit entscheidet so im humboldtschen Begriff der Kraft über die Angemessenheit bestimmten individuellen Soseins, sondern nur und ausschließlich das Individuum selbst qua seiner frei entwickelten *Einsicht*. Dies wiederum bedarf

45 Humboldt: *Über den Geist der Menschheit*, S. 510.

46 Ebd., S. 510f.

47 Ebd., S. 510.

nach Humboldt einer gewissen Lebensenergie und somit des Gefühls der Involviertheit, die freilich nur in Freiheit entfaltet werden kann.

Die Relevanz des Begriffs der Kraft zeigt sich dort, wo das Individuum in der Welt wirksam ist. Es soll, in bestimmter Weise, in Übereinstimmung mit sich selbst agieren und gerade so durch je eigene oder eben individuelle Handlungsvollzüge in der Welt sichtbar sein und in diesem Vollzug seine vorrangige Stellung in der Welt begreifen. Der Einzelne erfahre sich in diesem Selbstverständnis, so meint Humboldt, nicht der Welt unterworfen, sondern als erster Zweck der Welt. Hier soll der Einzelne aktiv wirken, d. h. selbsttätig sein und sich als ein besonderes Individuum mit je eigenen Denk- und Handlungsvollzügen zeigen. Vor dem Hintergrund des Menschseins als Potenzialität ist dieser Bedeutungsaspekt der Kraft entscheidend, da sich gerade hierin Humboldts Forderung nach freier Entfaltung der Individualität in ihrer ganzen Radikalität eröffnet. Eben dies zeigt sich im humboldtschen Ansatz als das wesentliche Moment des für die Bildung entscheidenden Weltbezugs.

2.1.3.3 Individualität als das Erste im Weltbezug

Die humboldtsche Bildungstheorie reflektiert im Begriff der Individualität, die über ganz eigene Kräfte verfügt, das Wesen des Menschen als *Potenzialität*, oder anders gesagt als *Möglichkeit* je eigenen Werdens oder Soseins in der Welt. Der Mensch zeichne sich gerade durch solches Potenzial aus, könne ein eigenes Selbst entwickeln und sich hierbei allgemeine Grundsätze dispositionell zu eigen machen. Solches Potenzial als wesentliches Merkmal bildbarer Wesen ist entscheidend, weil sich hierin gerade das zeigt, wodurch der Einzelne als Individuum jeweils selbst zum oben ausgeführten Selbstverhältnis als Mensch komme und erst als solcher selbsttätig sein könne. Erster Zweck von Bildung sei daher die Entfaltung der Individualität als je spezifische Besonderheit des Einzelnen. Die Betonung der Individualität darf jedoch nicht nur verstanden werden als die Erörterung eines noch opaken Charakterkerns, den es zu zeigen gilt. Auch wenn ein solcher Charakter Resultat jedes Bildungsprozesses sein müsse, entziehe sich ein solches Sosein der theoretischen Diskussion. In der humboldtschen Bildungstheorie geht es vielmehr um die Bildbarkeit des Menschen überhaupt, um die Möglichkeit der Entwicklung eigener Individualität jenseits ihrer inhaltlichen Bestimmung. Im Vordergrund steht so der Mensch mit seiner Potenzialität zu werden, der er sein soll.

Dieses Verständnis von Individualität sei gerade da relevant, wo der Einzelne in Relation zur Welt stehe. Für den Vollzug von Bildung als Entfaltung je eigener Kräfte sei der Weltbezug unverzichtbar – der Einzelne müsse in Wechselwirkung mit der Welt treten. »Da jedoch die bloße

Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der blosse Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich.«⁴⁸

Diese äußere Welt sei jedoch *keineswegs* als ein Ort zu verstehen, an dem sich der Mensch in eine Gesellschaft oder in einen Staat integriere. Die Welt ist vielmehr eine Summe *mannigfaltiger Objekte*,⁴⁹ an denen die Individualität entfaltet werden könne, d. h. der Mensch erlange an ihnen »innere Veredelung und Verbesserung« und werde so »in sich frei und unabhängig [...]«.⁵⁰ Die Welt gäbe dem Menschen die Gegenstände, die es braucht, um in ihrer geistigen Verarbeitung seine Kräfte herauszubilden – sie ist also Ort, Rahmenbedingung, in gewisser Hinsicht auch Mittel der Entfaltung der Individualität. Der Einzelne soll in seinem tätigen Wirken in ihr alle Formen menschlicher Erkenntnisvollzüge erfahren, denn

»in ihm sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen. Mit all diesen, wie mit ebensoviel verschiedenen Werkzeugen, muss er die Natur aufzufassen versuchen, nicht sowohl um sie von allen Seiten kennen zu lernen, als vielmehr um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene innewohnende Kraft zu stärken, von der sie nur anders und anders gestaltete Wirkungen sind.«⁵¹

Ziel solcher »Wechselwirkung« zwischen Welt und Individuum sei so »die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.«⁵² Der sich bildende Einzelne soll sich also in Konfrontation mit der Welt begeben. Er soll aus ihr die Impulse seiner sich entwickelnden Kraft ziehen und diese zu eigenen geistigen Werkzeugen machen.

»Auch wenn Humboldt hier ausdrücklich von einer Wechselwirkung spricht, ist diese Beziehung asymmetrisch angelegt.«⁵³ Die Welt ist nämlich zu verstehen als reine Rahmenbedingung individueller Bildung – ihre Rolle ist somit in entscheidender Weise relativiert. Zweck von Bildung darf nämlich nicht sein, den Einzelnen an die Erfordernisse der Welt anzupassen, sondern die Welt gerade in Bezug auf die Bedingung der Möglichkeit holistischer Bildung zu befragen. Nicht die Individuen müssen einer institutionellen Welt und ihren Anforderungen genügen und sich

48 Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, S. 235.

49 Vgl. ebd.

50 Ebd.

51 Ebd., S. 237.

52 Humboldt: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, S. 64.

53 Georg Zenkert: *Was ist Erziehungsphilosophie?* Pädagogische Rundschau, (4/2023), S. 476.

dieser tauglich machen. Das Verhältnis ist vielmehr umgekehrt: Die Welt und ihre Institutionen müssen sich daraufhin befragen lassen, ob sie dem Menschen und seiner freien Entfaltung genügen können. Nicht also die Tauglichkeit für eine institutionelle Welt ist erster Zweck von Bildung, sondern die Möglichkeit des Individuums, in der Welt holistische Bildung zu vollziehen und gerade in diesem Vollzug der Welt »die Gestalt seines Geistes aufzudrücken [...]«. ⁵⁴ Gerade hierin erklärt sich dann der Begriff der Wechselbeziehung: Ist die Welt Stimulans der geistigen Kräfte des Einzelnen und Bedingung individueller Bildung, ist der Einzelne vor die Herausforderung gestellt, dieser Welt seine geistige Eigenart zu zeigen und sie zu prägen. Die Einzelnen müssen sich in ihr als Individuen zeigen, in ihr gewissermaßen in ihrem Sosein erscheinen und sie gerade dadurch gestalten. Dies ist in der humboldtschen Bildungstheorie der Garant dafür, dass der Einzelne in seiner Individualität als erster Zweck weltlicher Praxis realisiert wird. Der von ihm also zuvor erkannten Gefahr der Instrumentalisierung des Einzelnen als reines Subjekt zugunsten der Strukturen der institutionellen Welt stellt Humboldt so ein Individuum entgegen, dass sich durch seine Bildung als erster Zweck des Weltbezugs versteht und sich gerade so diesen weltlichen Tendenzen entgegenstellt.

Freilich stellt solche Einsicht Anforderungen an den Einzelnen. Der humboldtsche Bildungsprozess fordert eine gewisse *Entfremdung*, was in den sehr allgemeinen humboldtschen Ausführungen besagt, die äußeren Gegenstände der Welt in sich aufzunehmen, sich hierbei »nicht [...] selber [zu] verliere[n], sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohltätige Wärme [der Welt, A. A.] in sein Innres [...] zurückstrahle.« ⁵⁵

Der Einzelne entfalte also in der Auseinandersetzung mit einer ihm fremden Welt seine Individualität, indem er seine Kräfte entwickle. Er erlange hierbei zugleich ein Selbstverständnis als *ersten Zweck* jeden Weltbezuges und präge gerade so die Welt und ihre Strukturen. Bedingung solcher Entwicklung des Einzelnen sei die Mannigfaltigkeit der zu verarbeitenden Gegenstände und somit ihrer unterschiedlichen Modi menschlicher Erkenntnismöglichkeiten. Zu verhindern sei die Einförmigkeit solch menschlicher Entwicklung, die nicht nur die Kräfte in ihrer besonderen Ausprägung schwäche, sondern auch die Kraft als *enérgeia* – was Konsequenzen für die humboldtschen Reflexionen *formeller, schulischer Bildung* hat.

54 Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, S. 237.

55 Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, S. 237. In dieser allzu metaphorischen Formulierung scheint es Humboldt darum zu gehen, die äußeren Strukturen der Welt in einer Weise zu verarbeiten. »Denn nur die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit, und nur sie besitzt eine so unabhängige Selbständigkeit, dass sie dem Eigensinn unsres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegensetzt.« Ebd.

2.1.3.4 Grenzen staatlich institutionalisierter Bildung

Humboldts problematisierender Blick auf den Staat bezieht sich auf Staatsformen, wo sich der Staat nicht etwa, wie die antike Polis, als die Institutionalisierung von schon bestehenden »Sittengesetzen« des Volkes zeigt.

»Jene Staaten waren Republiken, ihre Anstalten dieser Art Stützen der freien Verfassung, welche die Bürger mit einem Enthusiasmus erfüllte, welcher den nachteiligen Einfluss der Einschränkung der Privatheit minder fühlen, und die Energie des Charakters minder schädlich werden liess.«⁵⁶

In antiken Staaten habe es ein direktes, wahres Verhältnis zwischen Bürger und staatlichen Institutionen gegeben. Letztere seien die Institutionalisierung des Willens des Volkes und repräsentierten diesen in besonderer Weise – es gebe hier ein direktes Verhältnis zwischen Staat und Bürger, das diesen nicht zum Untertanen mache. Anders verhalte es sich jedoch in der Monarchie, in der es, nach Humboldt, ein solches Verhältnis jenseits der Rolle des Einzelnen als Untertan nicht giebt. Die Trennung zwischen Staat und Bürger sei hier zu signifikant, wodurch die Gefahr bestehe, den Einzelnen nur zu Gunsten des Staates zu instrumentalisieren und ihn in seinem Menschsein zu degradieren.⁵⁷ Der Bürger werde hier durch den Staates geformt, entweder

»durch Zwang [...] oder durch Ermunterung und Beispiel; oder mittelbar, indem er [der Staat] entweder der Lage der Bürger eine demselben günstige Gestalt giebt und sie gleichsam anders zu handeln hindert, oder endlich, indem er sogar, ihre Neigung mit demselben übereinstimmend zu machen, auf ihren Kopf oder ihr Herz zu wirken strebt.«⁵⁸

Kurzum: Der (monarchische) Staat neigt in seiner vollen Ausprägung dazu, den Bürger nach seinem staatlichen Bedarf anzupassen. Solch staatlicher Zugriff auf die Individuen würde diese zu »Untertanen« machen, die sich gerade darin auszeichnen, dass ihre Kräfte durch die staatliche Agenda bestimmt und somit gehemmt sind.⁵⁹ Jede Form der Selbsttätigkeit würde hier verschwinden, nicht nur, da es nach humboldtschem

56 Humboldt: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, S. 104.

57 Siehe hierzu ebd., S. 104f: »In unseren, meistens monarchischen Staaten ist das alles ganz anders. Dann genossen sie auch übrigens eine größere Freiheit, als wir, und was sie aufopferten, opferten sie einer andern Tätigkeit, dem Anteil an der Regierung auf. Was die Alten von moralischen Mitteln anzuwenden mochten, Nationalerziehung, Religion, Sittengesetze, alles würde bei uns minder fruchten, und einen großen Schaden bringen.«

58 Ebd., S. 70.

59 Ebd., S. 70f.

Ansatz weder ein Selbst gäbe noch die Einzelnen im engeren Sinne tätig wären. Die Kräfte des Menschen würden nämlich »nur durch eigene Thätigkeit, eigene Empfindsamkeit, oder eigene Benutzung fremder Erfindungen gebildet [...]«,⁶⁰ was durch staatlichen Eingriff verhindert würde. Gerade dies ist für Humboldt nicht weniger als ein Leben in Unfreiheit,⁶¹ was die Menschen zu »Maschinen«⁶² machen und so ein menschenwürdiges Leben verhindern würde.

Vom Staat vorgegebene fremde Lebensvollzüge hätten in der Konsequenz Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Einzelnen. Ist solches im humboldtschen Sinne gerade durch die freie Entfaltung der Kräfte im Vollzug gegeben, würde die Ausrichtung eigener Kräfte nach fremden Vorgaben die »Energie des Handelns«⁶³ des Einzelnen verhindern. Menschen, die solch fremden Denk- und Handlungsvollzügen untergeben sind, würden »den Überrest [ihrer] Selbstthätigkeit gleichsam freiwillig opfern.«⁶⁴ Solche Einzelnen würden nicht jene Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit, verstanden als die Einsicht in die Notwendigkeit eigenen Denkens und Handelns, entwickeln können. »Er glaubt sich der Sorge überhoben, die er in fremden Händen sieht, und genug zu tun, wenn er ihre Leitung erwartet und ihr folgt.«⁶⁵ Dies hätte nach Humboldt die schwerwiegende Folge, dass der Einzelne keinen Begriff und kein Gefühl mehr von »Verdienst und Schuld«⁶⁶ hätte. Diese beiden Koordinaten eigener Verantwortung hätten keine regulierende Auswirkungen auf den Einzelnen, wodurch »nicht allein die Kraft, sondern auch die Güte des moralischen Willens [...]«⁶⁷ der den Einzelnen aus sich selbst heraus verpflichtete, erlösche. Jede Form eigens entwickelten Gefühls von Verdienst und Schuld, das als Korrektive moralischer Vollzüge fungierten, sei auf den Staat ausgelagert und der Einzelne empfinde so keine dispositionelle Bildung an moralische Grundsätze, er hat sie schlicht nicht entwickeln können, da er der Sorge um sie enthoben wurde. Es fehlt also die Erfahrung des Selbst als eines zur *Selbsttätigkeit* Fähigen. Gerade diese Erfahrung schaffe erst die Motivation des Einzelnen in individueller Weise zu wirken. Das heißt: nur Selbsttätigkeit führt nach Humboldt zu selbsttätigen Menschen.

Eine Schwächung des moralischen Charakters habe weiter Auswirkungen auf das gemeinschaftliche Leben der Bürger, auf das auch jeder Staat angewiesen ist. Überall dort, wo sich der Einzelne nicht

60 Ebd., S. 73.

61 Vgl. ebd., S. 64ff.

62 Ebd., S. 72.

63 Ebd., S. 74.

64 Ebd.

65 Ebd.

66 Ebd.

67 Ebd.

verantwortlich fühle, könne es keine »Teilnahme« geben und die »gegenseitige Hilfeleistung [würde] träger.«⁶⁸ Die nach Humboldt zu befürchtende Tendenz ist die Schwächung der Nation durch Vereinzelung ihrer Bürger, die sich weder für einander noch für ihre Familien oder andere Bindungen verantwortlich fühlten. Das wünschenswerte Verhältnis des Einzelnen als Bürger zum Staat könne so nicht das eines passiven Konsumenten sein. »Statt daß die Menschen in Gesellschaft treten, um ihre Kräfte zu schärfen, sollten sie auch dadurch an ausschliessendem Besitz und Genuss verlieren, so erlangen sie *Güter* auf Kosten ihrer *Kräfte*.«⁶⁹

Der Staat bedürfe aber einer anderen *Gesinnung des Bürgers*. Dieser müsse in erster Linie Individuum sein und ein Selbstverhältnis als eines zu Selbsttätigkeit Fähigen haben; gerade so könne er im Sinne der Gemeinschaft agieren und zugleich ein würdevolles Leben führen und gerade so die Belange der Nation befördern – dies gilt es in der staatlichen Einflussnahme auf die Bildung des Einzelnen zu reflektieren. Gerade dann nämlich, wenn der Einzelne ausschließlich zum Bürger erzogen werden soll, zeige sich der Mangel solcher Bildung. Solche äußere Einwirkung würde die Einzelnen zur »Einförmigkeit«⁷⁰ zugunsten staatlicher Zwecke zwingen. Hieraus

»würde sich unmittelbar [...] auch die nähere Bestimmung ergeben, daß jedes Bemühen des Staats verwerflich sei, sich in die Privatangelegenheiten der Bürger überall da einzumischen, wo dieselben nicht unmittelbaren Bezug auf die Kränkung der Rechte des einen durch den anderen haben.«⁷¹

In der Auseinandersetzung mit den Grenzen staatlichen Einflusses auf das je besondere Leben des Einzelnen reflektiert Humboldt nicht nur, welche Rolle das Weltverhältnis für die Bildung des Einzelnen spielt. Er zieht aus der Beschaffenheit dieses Verhältnisses zugleich Konsequenzen für den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag und setzt diesem enge Grenzen. In dieser Grenzziehung betont Humboldt, dass Bildung auch in ihrer Institutionalisierung nicht die Integration des Einzelnen in die Strukturen von Gesellschaft und Staat bezweckt – die humboldtschen Begriffe entziehen sich gerade dieser von der Subjektivitätstheorie seiner Zeit fokussierten Integration, woraus sich sein sehr bestimmter Begriff der Schule ergibt.

68 Ebd., S. 75.

69 Ebd., S. 71.

70 Ebd.

71 Ebd., S. 69.

2.1.3.5 Schulische Bildung: Chancen und Grenzen

Aus seiner dargestellten Bildungstheorie und seiner sich darauf abgeleiteten Forderung der Distanz zu den Zwecken des Staates diskutiert Humboldt die Zwecke schulischer Bildung. Diese habe immer ein Verhältnis zur staatsbürgerlichen Rolle des Bürgers und somit den Anspruch, die Einzelnen zu guten Bürgern des Staates zu machen. Diesen Zweck zu erreichen, bedeute, dass solch formelle Bildung auch auf den Charakter des Einzelnen einwirken möchte, denn formelle Bildung als Ausführung des staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrages betreibe also immer auch *Persönlichkeitsbildung*. Humboldt, der dem Staat kritisch gegenübersteht, weist darauf hin, dass dies nicht bedeuten dürfe, dass »der Mensch dem Bürger geopfert wird.«⁷² Schule dürfe sich nicht als eine Institution nur staatsbürgerlicher Erziehung verstehen, insofern diese die Lernenden nur zu tauglichen Bürgern machen möchte, d. h. die Kräfte des Einzelnen nur in einförmiger Weise in Bezug auf staatliche Interessen befördern vermöge. Sollte Schule die Einzelnen zu Bürgern eines in solcher Weise auf sie einwirkenden Staates machen wollen, seien ihre »vom Staat angeordnete oder geleitete Erziehung wenigstens von vielen Seiten bedenklich.«⁷³

Bedenklich sei solche einförmige Bildung nicht nur in Bezug auf die Natur des Menschen als Geistwesen und somit als Potenzialität, in deren Entfaltung der Einzelne seine Würde realisiere. Bedenklich sei sie auch gerade in Bezug auf die Zwecke schulischer Bildung. Humboldt weist darauf hin, dass eine *Persönlichkeitsbildung*, die auf die Gesinnung des Einzelnen Einfluss nehmen möchte, gerade die mannigfaltige Entfaltung aller Kräfte befördern müsse. Es sei nämlich ein Trugschluss zu meinen, dass man auf die Gesinnung des Einzelnen direkt einwirken könne, indem man wünschenswerte Prinzipien vermittele.

»Denn Tugend und Laster hängen nicht an dieser oder jener Art des Menschen zu sein, sind nicht mit dieser oder jener Charakterseite notwendig verbunden, sondern es kommt in Rücksicht auf sie weit mehr auf die Harmonie oder Disharmonie der verschiedenen Charakterzüge, auf das Verhältnis der Kraft zu der Summe der Neigungen usf. an.«⁷⁴

Die Gesinnung des Einzelnen unterliege nämlich dem spontanen Zusammenspiel der Kräfte oder der Charakterzüge des Einzelnen und könne somit nicht Resultat direkter curricularer Belehrung sein. Zudem bedürfe die vom Staat angestrebte tugendhafte Gesinnung seiner Bürger gerade der *Kraft*, die sich durch solche einseitige Bildung gar nicht entwickeln könne und erlöschen würde.

⁷² Ebd., S. 106.

⁷³ Ebd., S. 105.

⁷⁴ Ebd., S. 109.

Dieser Zusammenhang zwischen Bildung der Individualität und tugendhaftem Wirken sei in formellen Bildungsanstrengungen zu reflektieren. Ohne solche Reflexion der Bedingungen der Möglichkeit, auf die Gesinnung der Einzelnen direkt einzuwirken, würde die staatsbürgerliche Erziehung ihr Ziel verfehlen und so »erreicht auch die öffentliche Erziehung nicht einmal die Absicht, welche sie sich vorsetzt, nämlich die Umformung der Sitten nach dem Muster, welches der Staat für das ihm angemessenste hält.«⁷⁵

Es sei zu sehen, dass solche Bildung des Charakters auch der Praxis eines ganzen Lebens bedürfe.⁷⁶ Diese äußeren Umstände bürgerlicher Existenz gelte es in angemessener Weise, nach Humboldt immer nach Vorbild der antiken Staatsformen in Bezug auf das Verhältnis zwischen Staatlichkeit und Bürger, zu gestalten. Ist ein solch enges Verhältnis zwischen Staat und Bürger, das durch gemeinsame Interessen, deren erster Grund immer die Entfaltung der Individualität des Einzelnen sein muss, nicht gegeben, »da vermag diese Erziehung allein nicht durchzudringen.«⁷⁷

Dieses *spontane Moment* der Bildung des Einzelnen zur Individualität, d.h. seiner Persönlichkeitsbildung, ist in der humboldtschen Bildungstheorie entscheidend. Auch wenn er die Explikation solcher Vollzüge in seinen Schriften schuldig bleibt, erörtert er zwei wichtige Reflexionsmomente schulischer Bildungsanstrengungen, indem er zum einen auf die notwendigen Grenzen staatlichen Einflusses auf die Bildung des Einzelnen hinweist und hierbei betont, dass der Mensch nicht nur der reinen Tauglichkeit unterworfen werden darf.⁷⁸ Zum anderen weist Humboldt auf den Umstand hin, dass es äußerst fraglich ist, ob es ein direktes Verhältnis zwischen *curricular* vermittelten Werten und *tugendhafter Gesinnung* gibt. Letztere entwickle sich nicht nach kausalen Bedingungen, also nach einem Muster schematischer »wenn-dann«-Verhältnisse. Hier sei das freie Zusammenspiel verschiedener Charakterzüge oder auch Kräfte des Einzelnen gefragt.

Aus diesen allgemeinen Ausführungen zu seiner Bildungstheorie leitet Humboldt seine konkreten Vorschläge zur formeller Bildung im *Königsberger und Litauischen Schulplan*⁷⁹ ab. Humboldt setzt sich hier nicht nur mit der von ihm favorisierten dreigliedrigen Struktur⁸⁰ der formellen

75 Ebd., S. 108.

76 Ebd., S. 108f.

77 Ebd.

78 Siehe hierzu Ebd., S. 109: »Endlich wirkt öffentliche Erziehung, wenn man ihr völlige Erreichung ihrer Absicht zugestehen will, zu viel. [...] Öffentliche Erziehung scheint mir daher ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten kann.«

79 Humboldt: *Der königsberger und der litauische Schulplan*.

80 Diese besteht aus dem Elementar-, Schul-, und Universitätsunterricht. Der *Elementarunterricht*, der auf allgemeine Bildung aller gesellschaftlichen

Bildung auseinander. Er diskutiert vor dem Hintergrund der Grundsätze seiner Bildungstheorie und der von ihm ausgemachten Gefahren des staatlichen Einflusses auf die Einzelnen die Bedingungen schulischen Lernens.

Bei diesen Reflexionen geht Humboldt von dem Umstand aus, dass Schule immer ein Verhältnis zum Staat hat. Dies kann nach Humboldt jedoch nicht bedeuten, den Einzelnen durch formelle Bildung zu Bürgern zu machen, insofern das bedeute, dass sie zu Tauglichkeit erzogen würden. Zwar sei schulische Bildung immer in bestimmter Weise auf die staatsbürgerliche Rolle des Einzelnen und der damit einhergehenden Fähigkeiten ausgerichtet. Dies sei nicht per se schädlich, sofern schulische Bildung »die natürliche Gestalt des Menschen, ohne etwas aufzuopfern, erhalten kann [...]«.⁸¹ Der Mensch würde in diesem Fall zur *Einförmigkeit* verdammt und all die oben ausgeführten unfreien Wirkungen würden sich in ihm verstärken.

Gerade aus dieser Einsicht müssten formelle Bildungsanstrengungen in Bezug auf ihre Zwecke reflektiert werden. Humboldts Gedanken zu diesen Zwecken leiten sich aus der Einsicht ab, dass Schule nur *ein* Bildungsort in der Entwicklung des Einzelnen zum Individuum ist. Auch die Praxis bürgerlichen Lebens habe bildende Wirkung auf den Einzelnen – erst hier würden die Einzelnen ihre speziellen staatsbürgerlichen Kompetenzen erwerben. Schule habe in diesem Bildungsprozess die Aufgabe, die Einzelnen darauf vorzubereiten, gerade diesen weiteren Bildungsprozess zu vollziehen. Dies ist im humboldtschen Ansatz in angemessener Form nur möglich, wenn schulische Bildung nach den Grundsätzen

Gruppen ausgerichtet ist, solle die Lernenden so dazu befähigen »Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixieren, fixiert zu entziffern« und sich so auf die Vermittlung von »Sprach-, Zahl-, und Mengenverhältnissen« fokussieren. Zur Sicherstellung der Mannigfaltigkeit der zu vermittelnden Inhalte und der daraus zu entwickelnden Fähigkeiten könnten noch »geografische[r], geschichtliche[r] und naturhistorische[r] [Unterricht] hinzugefügt« werden. Solche Mannigfaltigkeit der zu vermittelnden Inhalte sei gerade für diejenigen Lernenden relevant, die aufgrund ihrer Lebensverhältnisse nicht den höheren Unterricht besuchen könnten. Gerade dieser Schülerschaft müsse der Unterricht so viel und so ausführlich wie möglich Wissen und Kenntnisse zu vermitteln und ihnen gerade so die Übung ihrer geistigen Kräfte zu ermöglichen. Im *Schulunterricht*, der vor allem auf den universitären Unterricht vorbereiten soll, komme es darauf an die eigenen verstandesmäßigen Fähigkeiten zu entwickeln und zu üben. Die zu erwerbenden Inhalte bestünden aus »linguistischen, historischen und mathematischen« Fachbereichen, in denen die Lernenden soweit geübt sein müssten, dass sie sich diese auch selbst erarbeiten könnten. Ebd., S. 169.

81 Humboldt: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*, S. 106.

seiner Bildungstheorie organisiert ist. Jede schulische Bildung müsse die *Mannigfaltigkeit* der zu vermittelnden Inhalte zur Entfaltung je individueller Kräfte sicherstellen. Jede nur auf Zweckmäßigkeit ausgerichtete Bildung oder gar eine direkt zu vermittelnde Persönlichkeitsbildung sei zu vermeiden und ohnehin der Praxis des bürgerlichen Lebens zu überlassen.

Schule sei so Institution *allgemeiner* Bildung und unterscheide sich wesentlich von der *speziellen* Bildung.⁸² Durch erstere »sollen die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden [...]«⁸³ Die *spezielle* Bildung vermittele hingegen bestimmtes *Know-how*, d. i. »Fertigkeiten zur Anwendung«,⁸⁴ wie man sie etwa in der beruflichen Ausbildung vorfinde. Beide Bildungsformen sind in Bezug auf ihren Zweck zu unterscheiden. »Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen.«⁸⁵ Die erste Bildungsform sei nämlich auf den Menschen selbst ausgerichtet. Soll der Einzelne durch allgemeine Bildung erst zum Menschen in seiner ganzen Individualität wachsen, ist dafür »jede Kenntnis, jede Fertigkeit, die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie die mathematische und ästhetische) die Denk- und Einbildungskraft, und durch beide das Gemüth erhöht, todt und unfruchtbar.«⁸⁶ Die spezielle Bildung hingegen sei so bestimmt, dass auch die isolierte Fertigkeit ohne das ausgewiesene Verständnis der Gesamtsache ihr Resultat sein könnte. »So bei unwissenschaftlichen Chirurgen, vielen Fabrikanten usf.«⁸⁷

Schule solle die Lernenden aber nicht in bestimmten Kompetenzen ausbilden, sondern müsse sich darauf konzentrieren, die *Lernenden zu befähigen, sich überhaupt weiter bilden zu können*. Dies bedeutet in der humboldtschen Konzeption, dass ihr Zweck der Erwerb und die Übung des Verstandes sei – gerade dies sei Bedingung der Entfaltung individueller Kräfte.⁸⁸ Durch solchen recht schematischen Wissenserwerb sollen die Lernenden somit zum einen Wissen erwerben. Zum anderen sollen sie aber auch befähigt werden, sich selbst Wissen und Fähigkeiten zu erschließen. Humboldt nimmt an, dass die Einzelnen im Vollzug des Wissenserwerbs »intellektuell-mechanische Kräfte«⁸⁹, die ihnen weiteren, tieferen Wissenserwerb überhaupt ermöglichen, entwickeln. Im

82 Vgl. Humboldt: *Der königsberger und der litauische Schulplan*, S. 188.

83 Ebd.

84 Ebd.

85 Ebd., S. 187f.

86 Ebd.

87 Ebd.

88 Vgl. ebd., S. 170.

89 Ebd.

Vollzug des Erwerbs von Wissen und Kenntnissen würden die Lernenden nämlich *Denkstrukturen* entwickeln, die *Voraussetzung jeden Wissenserwerbes* und jeder *Verarbeitung solchen Wissens* sind. Humboldt weist darauf hin, dass die Entwicklung von Denkstrukturen mittelbar Zweck jeder Bildung sein müssten, insofern formelle Bildung die Einzelnen dazu befähigen müsste, sich selbst Wissen und Kenntnisse zu erschließen. Ziel ist hier also, zunächst in recht schematischer Form Kenntnisse zu sammeln und diese intellektuell zu verarbeiten, was zugleich die Entwicklung von Denkstrukturen einschließt, die das Lernen selbst überhaupt ermöglicht. »Er [der Lernende] ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt.«⁹⁰ Schulisches Lernen hat somit das Ziel, in der Vermittlung von Wissen die Übung verstandesmäßiger Kräfte sicherzustellen, die der Einzelne benötigt, um sich neue Inhalte menschlicher Erkenntnishorizonte zu erschließen und gerade hierin seine Individualität zu realisieren. »Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei andern gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist.«⁹¹

Schule ist in der humboldtschen Bildungstheorie auf direkt zu vermittelnde Bildungsinhalte ausgerichtet und soll sich so zunächst nur auf den schematischen Erwerb von Wissen und Kenntnissen beschränken. Sie soll also die Bedingung der Möglichkeit der Entfaltung der Kräfte sicherstellen, indem sie den Einzelnen umfangreiches Wissen vermittelt und diese bei ihrer individuellen Entfaltung unterstützt.

Humboldt konzentriert das schulische Wirken so auf ihr Kerngeschäft, d. i. die Wissensvermittlung und hierin die Bildung verstandesmäßiger Fähigkeiten. Er findet in der Unterscheidung von Wissenserwerb und den dadurch zu erwerbenden intellektuellen Fähigkeiten nicht nur im Ansatz schon eine begriffliche Explikation eines Aspekts holistischer Bildungsprozesse. Er findet in dieser Konzeption schulischer Bildung auch einen Ausweg aus den von ihm befürchteten Gefahren staatlichen Einflusses auf die Entwicklung des Einzelnen. Schule dürfe ihren Bildungszweck nicht missverstehen als Schulung in lebenspraktischen Kenntnissen oder staatlich erwünschten Kompetenzen, sondern müsse immer in Bezug auf ihre (begrenzte) Rolle für die holistische Bildung des Einzelnen reflektiert werden. Die humboldtsche Kritik an staatlicher Bildung richtet sich so nicht gegen diese als solche. Er erkennt durchaus die Relevanz solcher Bildung für die holistische Entwicklung des Einzelnen zum Individuum und sucht gerade in seinen politischen Schriften als Sektionsleiter für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium Formen schulischer Bildung, die der Gefahr der *Einförmigkeit* und des zu großen Übergriiffs entgehen. Er relativiert ihre Rolle für die holistische

90 Ebd., S. 170.

91 Ebd.

Bildung des Einzelnen jedoch in entscheidender Weise, indem er sie als einen nur ersten Bildungsort fasst.

Humboldts Verdienst ist darin zu sehen, dass er in recht knappen Ausführungen grundlegende Koordinaten des Bildungsbegriffes aufzeigt, die jeder bildungstheoretische Ansatz vorweisen sollte. Er stellt den Menschen in seiner Bildsamkeit, d. h. in je eigener Individualität ins Zentrum der Bildung. In dieser Explikation des zentralen anthropozentrischen Momentes des Bildungsbegriffes zeigt er unmissverständlich, dass nur dann von Bildung gesprochen werden kann, wenn der Mensch erster Zweck jeder Bildungsanstrengungen bleibt. Hierbei sei die Selbsttätigkeit des Menschen entscheidend, diese auszubilden sei der erste Zweck von Bildung. Solche Selbsttätigkeit als Individualität, d. h. als je eigene besondere Vollzüge, zum zentralen Moment der Bildungstheorie zu machen, heißt zu fordern, dass Bildung abseits ihrer holistischen Vollzüge dem Menschen als mit Würde ausgestattetes Wesen nicht gerecht werden kann. Es bedeutet zugleich, dass die freie Entfaltung des Einzelnen entscheidendes Spezifikum menschlichen Daseins bleiben muss, was vor allem durch die Mannigfaltigkeit der Bildungsmittel i. w. S. zu erreichen ist. Dies führt Humboldt zu dem Schluss, dass direkte äußere Einflüsse zu beschränken seien, vor allem wenn sie darauf zielen, den Menschen zu nur bestimmten sozialen oder politischen Rollen und somit zur Einformigkeit zu erziehen.

Aus dieser Einsicht reflektiert Humboldt bedenkenswerte Reflexionsmomente schulischer Bildung, deren Möglichkeiten und Grenzen er klar benennt. In diesem Zusammenhang kann seine recht kritische Auseinandersetzung mit den Gefahren staatlichen Einflusses auf den Einzelnen und seine Bildung explizieren, inwiefern Schule nicht der Ort sei, an dem man zum Bürger gebildet werden könne und dürfe. Einerseits sei die Gefahr der Instrumentalisierung der Einzelnen für staatliche Zwecke gegeben und andererseits werde solche Bildung des Bürgers in spontanen Bildungsvollzügen in der Praxis des Lebens vollzogen. Schulische Bildungsziele seien daher darauf zu beschränken, die verstandesmäßige Bildung der Lernenden zu bezwecken.

Obgleich die Bildungstheorie Humboldts zweifelsohne wichtige Reflexionen zum Bildungsbegriff im Allgemeinen und zur schulischen Bildung im Besonderen aufweist, zeigen seine recht kurzen Ausführungen durchaus Leerstellen auf. Diese zeigen sich auf begrifflicher Ebene im Prozess der Bildung selbst. Gerade die von Ihm geforderte und wichtige Entfaltung der Individualität, die er durchaus als Prozess der *Entfremdung* auffasst und die sich in der Konfrontation mit sich und der Welt vollzieht, wird nicht weiter begrifflich nicht ausgeführt. Dies wäre jedoch entscheidend, will man diesen Bildungsprozess, der durchaus schwerwiegende Auswirkungen auf den Einzelnen und sein Selbst hat, nicht als eine allzu versöhnliche und konfliktfreie Entwicklung des Einzelnen verstehen.

Hier wäre zudem relevant, das Moment der spontan zusammenwirkenden Kräfte zu explizieren und zu zeigen, wie es überhaupt zu solchen Kräften kommt, die den Einzelnen zu einem sehr bestimmten Selbst- und Weltverhältnis motivieren. Ein fundierter Bildungsbegriff kommt nicht umhin, gerade diesen Vollzug des sich bildenden Selbst des Einzelnen begrifflich zu explizieren und gerade hierin darzulegen, wie das rechte Selbstverständnis des Menschen durch Bildung zu Stande kommt und welche Rolle das Weltverhältnis hierbei spielt. Wie also in der Wechselbeziehung mit dem Äußeren aus reinen sinnlichen oder auch verstandesmäßigen Impulsen jener Prozess durchlaufen wird, den Humboldt Bildung nennt, bleibt zuletzt begrifflich unscharf.

Dass Humboldt den Staat als solchen kritisch sieht, hat einen weiteren Kritikpunkt zur Folge, der an dieser Stelle gerade in Bezug auf die politische Bildung entscheidend ist: Begrifflich unausgeführt bleibt die Rolle der Welt zwischen dem zu verhindernden Einfluss des Staates auf der einen Seite und der Relevanz des Weltverhältnisses auf der anderen Seite. Wie, muss man an dieser Stelle fragen, ist die Praxis gesellschaftlichen und politischen Lebens zu gestalten, sodass die Mitte zwischen diesen beiden Polen humboldtscher Bildungstheorie gelingt? Welche Aspekte des Weltverhältnisses nun bildende Momente aufweisen, welche Rolle die Institutionen oder das gesellschaftliche Miteinander spielen, wird nicht ausgeführt. So werden die konkreten Bildungsvollzüge, die zu jenen staatsbürgerlichen Fähigkeiten und Kompetenzen führen, die auch in der humboldtschen Bildungstheorie entscheidend sind, allzu wenig erarbeitet.

Obwohl also Humboldt die so wichtigen Momente des Bildungsbegriffs in einer gewissen Abstraktion erfassen kann, bleiben auf der einen Seite seine Ausführungen in Bezug auf den Prozess selbst, der als Veränderung des Selbst- und Weltverständnisses und somit als Prozess im Inneren des Einzelnen verstanden wird, und auf der anderen Seite die bildenden Momente des Weltverhältnisses als Voraussetzung solcher Selbstvergegenständlichung begrifflich zu allgemein und zu abstrakt.

2.2 Staatsbürgerliche Erziehung und politische Tugenden

Von diesem historischen Referenzrahmen ausgehend, ist die politische Bildung und ihre begriffliche Genese zu Anfang des 20. Jahrhunderts in aller Kürze zu erörtern. Vor allem bei Autoren wie Georg Kerschensteiner, Friedrich Wilhelm Foerster und Theodor Litt steht die *staatsbürgerliche Erziehung des mündigen Bürgers* im Fokus. Als Pädagogen und Philosophen der Weimarer Republik rekurren alle drei Autoren auf

den ersten Artikel der Weimarer Reichsverfassung,⁹² wonach alle Staatsgewalt vom Volke ausgeht – im Gegensatz zum eben untergegangenen Kaiserreich. Das Verhältnis zwischen den Staatsbürgern, organisiert als politisches Volk im Staate, ist hier verfassungsmäßig angesprochen und gefordert. Dieses Verhältnis ist getragen von Rechten und Pflichten der Einzelpersonen in ihrem Status als Bürger des Reiches und ihrer Realisierung durch die Institutionen der Republik.⁹³ Eine solche Institution ist die Schule, die insofern ein direktes Verhältnis zum Ganzen des Staates hat, als sie unter seiner rechtlichen Oberhoheit steht. Das Bildungswesen wird also staatlich organisiert, nicht nur insofern seine rechtlich-institutionellen Bedingungen geklärt werden.

Das Verhältnis zwischen Staat und Schule zeigt sich gerade in der Formulierung des Zwecks schulischer Bildung: »In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben.«⁹⁴ Bildung bekommt hier also explizit eine *politische Dimension*, insofern ihre Aufgabe darin besteht, die staatsbürgerliche Gesinnung zu entwickeln.⁹⁵ Staatsbürgerliche Erziehung in formeller Form des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages wird so zum entscheidenden Mittel der Genese des *Verhältnisses zwischen Staat und Bürger*. Durch sie sollen die Einzelnen staatsbürgerliche *Tugenden* im Geiste der Reichsverfassung gewinnen und gerade so als *Bürger* wirksam sein. Vor dieser Perspektive der verfassungsmäßigen Bestimmung des Bürgers als Teil des souveränen Volkes ist der Diskurs um die staatsbürgerliche Erziehung zu sehen.

Entscheidend an den Konzepten der genannten Autoren ist, dass sie allesamt den Bürgerbegriff mit staatsbürgerlichen *Tugenden* konnotieren. Bürgersein habe eine ethische Implikation, die Grundlage des staatsbürgerlichen Wirkens sei. Die reine Befolgung äußerlich auferlegter Rechtsnormen genüge nicht. Dies soll nach den Autoren staatsbürgerlicher Erziehung jener Zeit entweder durch direkte Vermittlung *staatsbürgerlicher Normen*, einer als *Arbeitspädagogik* verstandenen schulische

92 *Verfassung des Deutschen Reiches*, Art. 1: »Das Deutsche Reich ist eine Republik. Die Staatsgewalt geht vom Volke aus.« Eine ausführliche Edition des Textes mit zahlreichen Anmerkungen und Kennzeichnungen späterer Ergänzung findet sich bei Ernst Rudolf Huber (1992): *Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte*, Band 4: *Deutsche Verfassungsdokumente 1919–1933*, 3. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, S. 151–179.

93 *Verfassung des Deutschen Reiches*, Zweiter Hauptteil, Art. 109ff.

94 Ebd., Art. 148.

95 Hierbei darf sich die Schule jedoch nicht jeglicher Mittel bedienen. Sie hat die Persönlichkeitsrechte des Einzelnen zu beachten. »Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden.« Ebd., Art. 148.

Bildung oder auch durch Grundlagenwissen etwa der wirtschaftlichen Verhältnisse des Gemeinwesens vollzogen werden. Ziel der formellen Bildung jener Zeit ist somit zum einen die Bildung personaler Qualitäten einerseits und der faktischen Fähigkeiten andererseits.

2.2.1 Georg Kerschensteiner und die Arbeit

Die Souveränität des Volkes, so etwa Georg Kerschensteiner, bedinge das »Vorhandensein der Bürger«;⁹⁶ er betont, dass nach seiner Theorie demokratischer Verfassungsstaat und Staatsbürgertum synonym zu verwenden seien.⁹⁷ Solches Staatsbürgertum sei durch bestimmte Tugenden getragen, die es durch die staatsbürgerliche Erziehung zu vollziehen gelte.

Das Verhältnis zwischen Bürger und Gemeinwesen fordere, dass alle Bürger »staatsbürgerlich empfinden«.⁹⁸ Kerschensteiners Begriff der *staatsbürgerlichen Erziehung* basiert auf einem Begriff des Bürgers, der sich jenseits der Parteienlandschaft bewegen und den Rechts- und Kulturstaat als Staatsform *anerkennen* kann. Es geht hier also nicht nur einfach darum, eine bestimmte politische Position oder Meinung zu beziehen, sondern die Anerkennungswürdigkeit des Verfassungsstaates als solchen einzusehen.

Um diesen übergeordneten Zweck der staatsbürgerlichen Erziehung zu erreichen, müsse die gesamte öffentliche Erziehungsorganisation verändert werden. Im schulischen Alltag müssten schon die staatsbürgerlichen *Tugenden* wie Rücksichtnahme, moralische Tapferkeit und Verantwortlichkeit gelebt werden. Hierzu müsse die Schülerschaft eine Erziehung genießen, die zum einen ihre natürlichen Anlagen berücksichtige, ihnen zum anderen ein freies und selbständiges Dasein ermögliche. Das von Kerschensteiner hierzu vorgelegte reformpädagogische Konzept verlangt vor allem ein Lernen, das die Schüler *handelnd* involviert. Sie sollen an konkreten Beispielen lernen, sich in Arbeitsgemeinschaften organisieren und in solchen als Akteure auftreten. Nur so könnten die staatsbürgerlichen Tugenden geweckt, geübt und gefestigt werden. Staatsbürgerliche Erziehung wird so zu einem übergeordnetem Unterrichtsprinzip, das in jedem schulischen Handeln aktualisiert werden soll. Der rechte Boden für solch ein Dasein sei das »sittliche Gemeinwesen«,⁹⁹ das nach Kerschensteiner ein Ideal ist. An diesem müssten sich

96 Georg Kerschensteiner (1958): *Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung*. München: Oldenbourg, S. 10.

97 Vgl. ebd.

98 Ebd., S. 9.

99 Ebd., S. 40ff.

die Bürger orientieren, um durch ihre *Arbeit* als Bürger dem Staat zu diesem Idealzustand zu verhelfen.

2.2.2 Friedrich Wilhelm Foerster und die Andersdenkenden

Friedrich Wilhelm Foerster fordert in seiner Auseinandersetzung mit der staatsbürgerlichen Erziehung einen engen Bezug zwischen der konkreten »staatlichen Kultur« und dem »Wesen des wahren Staatsbürgers«. ¹⁰⁰ Während die rechte staatliche Kultur in einem Selbstverständnis als Gemeinschaft bestehe, zeige sich der wahre Staatsbürger durch seine besondere Ethik, die auf die *Prinzipien der Gemeinschaft* ausgerichtet sei. Der Staat sei so »[w]ahre Gemeinschaft mit Andersdenkenden und Anderswollenden, [...] heißt: Ohne selbstsüchtige Angst in ritterlicher Weise auch der stärksten Opposition Spielraum und Existenzberechtigung gewähren.« ¹⁰¹ Dies zu realisieren, zeichne den wahren Staatsbürger aus.

Von dieser Bestimmung ausgehend, ist Foersters zentrale Zielsetzung jeder staatsbürgerlichen Erziehung, die Lernenden aus ihren nur partikularen Ansichten herauszubilden. Der Einzelne soll sich aus dem nur *egoistischen Interesse seiner besonderen Lebensumstände* herausarbeiten und gerade vor dem Hintergrund des Wohls des Ganzen des Staates wirken. Dieses Ganze zeige sich im Pluralismus der Lebensumstände, die zu verstehen und anzuerkennen die zentrale Fähigkeit des Staatsbürgers sein müsse. So sollten »die sittlichen Grundkräfte, die den Staat in der menschlichen Seele fundamentieren, in planvoller Weise zu beleben, zu üben und geistig zu klären [...]« ¹⁰² sein, wodurch zugleich die »Prinzipienfragen« ¹⁰³ staatsbürgerlicher Erziehung diskutiert würden.

Foerster erkennt die besondere Schwierigkeit staatsbürgerlicher Erziehung gerade darin, dass sie nicht nur funktionale Kompetenzen vermitteln will. Sie möchte auf die *Seelenkräfte* ¹⁰⁴ und somit auf den Charakter des Einzelnen zugreifen und in diesem gerade die staatstragenden Tugenden fest verankern.

»Unsere staatsbürgerliche Belehrung sollte weit mehr auf die obersten Grundsätze politischer Ethik und politischer Noblesse ausgehen, als auf ein Übermaß stofflicher Information. Das Wort »staatsbürgerlich« enthält ja doch eine ganze latente Ethik in sich, die uns erst ganz zum Bewußtsein kommt, wenn wir uns das ganze Maß sozialer Unkultur

¹⁰⁰ Friedrich Wilhelm Foerster (1922): *Politische Ethik und Politische Pädagogik*. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. VIII.

¹⁰¹ Ebd., S. 7.

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Vgl. ebd.

klarmachen, das in unsern Partei- Interessen- und Klassenkämpfen, so wie sie in unsern konfessionellen Auseinandersetzungen zum Ausdrucke kommt. «¹⁰⁵

Das Problem solcher »Unkultur« bestehe im Zerfall des staatlichen Zusammenlebens in Interessengruppen, was seiner Bestimmung als Gemeinschaft widerspricht. Daher kritisiert er die Konzepte staatsbürgerlicher Erziehung seiner Zeitgenossen scharf. Gerade die Betonung von Arbeitsgemeinschaften in diesen Konzepten führe dazu, dass die Einzelnen sich nur innerhalb besonderen Interessen dieser Arbeitsgemeinschaften jeglicher Art bewegten. Sie seien in ihrem Bewusstsein nicht auf das Ganze des Staates ausgerichtet und somit der »Diktatur des Korpsgeistes«¹⁰⁶ unterworfen. Staatsbürgerliches Dasein erfordere jedoch eine »entschlossene Emanzipation des Individuums von der Tyrannei der eigenen sozialen Verbände und Interessen.«¹⁰⁷

In der Darstellung der Vermittlung staatsbürgerlicher Tugenden durch staatsbürgerliche Erziehung fordert Foerster daher ein intersubjektives Verhältnis, das sich jenseits solcher parteilicher Interessen bewegt. Solches Verhältnis soll von einem grundsätzlichen Verständnis füreinander getragen sein, das Grundlage seines Verständnisses von Gemeinschaft zu sein scheint. Dies erfordere zum einen die Abstraktion von unmittelbaren Leidenschaften einerseits und der besonderen Interessen andererseits, wodurch eine gewisse Festigkeit des Charakters möglich sei.

»Um es zusammenzufassen: Der Triumph der staatlichen Idee [als Gemeinschaft, A. A.] über alles Egozentrische und über alle Sonderinteressen kann durch keine bloß sozialen und politischen Instinkte und Gefühle wirksam begründet und gesichert werden. Es bedarf vielmehr einer tiefbegründeten und starkbefestigten Tendenz der Seele, ihr ganzes Eigenleben einem höchsten Gut zu unterwerfen. Erst diese ›Organisation der Seele‹, die sich dann auf das politische Denken und Fühlen überträgt, vermag den gewaltigen und mannigfaltigen zentrifugalen Tendenzen des Individuums, sowie der magnetischen Kraft des Gruppen und Korporationswesens das Gegengewicht zu halten.«¹⁰⁸

Von diesen begrifflichen Vorbedingungen erklärt sich Foersters Auswahl derjenigen Tugenden, die er für entscheidend hält. Diese seien etwa das *Mitfühlen* oder auch die *Verantwortlichkeit*. Während erstere für die Lebenssituationen anderer sensibilisiere, sei letztere Bedingung jeder Partizipation der Bürger im Staat.

Zu vermitteln seien diese Tugenden nicht durch Belehrung, sondern, ganz wie bei Kerschensteiner, im *tätigen Vollzug*. Hierbei sollen die

105 Ebd., S. 9.

106 Ebd., S. 388.

107 Ebd.

108 Ebd., S. 392.

Schüler nicht nur ganz konkret in Tätigkeiten, in denen diese Tugenden implizit materialisiert sind, involviert werden; Foerster fordert darüber hinaus eine explizite Thematisierung dieser Tugenden und ihrer Relevanz. Die Begleitung solch tätigen Lernens durch Lehrpersonal steht im Fokus der staatsbürgerlichen Erziehung nach Foerster.

Vor allem das *Verantwortungsbewusstsein*, dass nach Foerster Bedingung jeder freien Partizipation des Bürgers an den Strukturen des Staates ist, soll durch die besondere institutionelle Organisation der Schule vermittelt werden. Hier fordert Foerster, die Schule durch die Möglichkeit der »Selbstregierung«¹⁰⁹ der Schüler zu gestalten. Sie sollen hier ganz konkret in die Entscheidungen und Prozesse eingebunden werden und so ihre staatsbürgerliche Rolle früh »in würdiger Mitarbeit an der öffentlichen Ordnung [...] üben.«¹¹⁰ Ziel solcher Mitarbeit sei jedoch nicht nur, die staatlichen Strukturen kennenzulernen und so fähig zu werden, in ihnen zu wirken. Foerster betont vielmehr, dass die Schülerschaft durch solche Einbindung gerade zur Einsicht in die Notwendigkeit eigener Beschränkung zugunsten der politischen Ordnung komme.

In dieses Konzept der *Selbstregierung* der Schülerschaft übersetzt Foerster das für ihn entscheidende Verhältnis zwischen staatsbürgerlicher Gesinnung und politischer Kultur, das sich in der Praxis staatsbürgerlichen Daseins konstituiere. Solche Praxis fordert Foerster für das Ganze des Staates genauso wie für das schulische Lernen. Er findet so einen Ansatz, der die Vollzugsform staatsbürgerlicher Erziehung in besonderer, politisch ausgerichteter Weise in der Praxis genuin politischen Dasein betont.

Mit Kerschensteiner und Foerster sind zwei Protagonisten der staatsbürgerlichen Erziehung in ihren anfänglichen Ansätzen dargelegt, die als Wegbereiter dieses Forschungsfeldes gelten können. Beide erkennen den Zweck solcher Erziehung in der *Vermittlung staatsbürgerlicher Tugenden*, die sie als Voraussetzung des Verhältnisses zwischen Staat und Bürger verstehen. Solche *Tugenden*, hierin sind sich diese Autoren einig, seien *praktisch* und nicht theoretisch zu vollziehen. Es komme nicht so sehr auf Belehrung an, sondern auf institutionelle Strukturen sowie praktische Arbeitsweisen, um diese zu entwickeln. Während Kerschensteiner hierzu die Schule zum Staat im Kleinen umorganisiert und durch gemeinschaftliche Arbeitsformen das Verständnis für intersubjektive Relationen vermitteln möchte, kommt es Foerster darauf an, nicht nur gemeinschaftliche Formen staatlichen Zusammenlebens zu explizieren, denn das Zusammenleben bestehe nicht darin, nur mit Gleichgesinnten sittlich leben zu können. Staatliches Zusammenleben bedeute gerade das Zusammenleben mit Andersdenkenden, für die man ebenfalls Verständnis

109 Ebd., S. 406.

110 Ebd., S. 408.

Beide Autoren legen pädagogische Konzepte vor, die sowohl Zwecke als auch Inhalte und Methoden staatsbürgerlicher Erziehung explizieren, und heben so für sie entscheidende Momente staatsbürgerlicher Erziehung hervor.

Die Auseinandersetzungen Theodor Litts unterscheiden sich von den oben dargelegten Konzepten. Mit seiner genuin philosophischen Perspektive legt er kein pädagogisches Konzept staatsbürgerlicher Erziehung vor, vielmehr erörtert er vor allem in seinen späteren Schriften die begrifflichen Vorbedingungen der staatsbürgerlichen Erziehung.¹¹¹ Litt betreibt philosophische Begriffsarbeit, deren Relevanz sich für ihn insofern zeigt, als gerade Deutschland nach 1945 nicht nur keine demokratische Tradition habe, sondern sich hier gerade vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus zu besinnen habe, was dieser Begriff meine. Seine Arbeiten hierzu müssen als Grundlagenforschung verstanden werden, die entscheidende Begriffsmomente dieses Forschungsbereiches reflektieren.

»Wider dies so überaus harmonische Staatsideal und die aus ihm gefol-
gerete Staatspädagogik hat schon Friedrich Wilhelm Foerster zu bedenken

gegeben, daß die Tugenden, deren Pflege Kerschensteiner der Schule zur Pflicht mache, Tugenden des sozialen Zusammenlebens und -wirkens, nicht aber eigentlich Tugenden des politischen Menschen seien.«¹¹²

Foerster sehe zwar anders als Kerschensteiner, dass gerade das politische Zusammenleben von konkurrierenden Interessen getragen und somit nicht immer kommunitarisch verfasst sei. Er erkenne die Herausforderung, durch staatsbürgerliche Erziehung nicht nur jene Menschen zu vereinen, die ohnehin ein gemeinsames Interesse haben, sondern gerade auch jene zu vereinen, »die durch ihre Abweichung in grundlegenden Lebensüberzeugungen nicht nur getrennt, sondern geradezu verfeindet«¹¹³ seien. Aber auch dieses Konzept sei nicht überzeugend und Litt stellt heraus, dass gerade die Überwindung des Egoismus in der politischen Sphäre zu hinterfragen sei. Sicherlich gehöre »Überwindung des Egoismus zu den Aufgaben, deren sich die Erziehung anzunehmen hat. Es ist aber zu fragen, wie weit diese Forderung auch auf das Gebiet des Politischen ausgedehnt werden darf, ohne daß durch sie die Realität, die wir ›Politik‹ nennen, nicht sowohl versittlicht als vielmehr verneint würde.«¹¹⁴ Auch Foerster könne nicht einlösen, wofür er selbst Kerschensteiner kritisiert hatte: die Bestimmung und Charakterisierung genuin politischer Tugenden, jenseits nur »allgemein-menschlicher Verpflichtungen«¹¹⁵ und die Vernichtung der staatlichen Sphäre, insofern sie mit der Gesellschaft verwechselt würde. Beide Autoren würden nicht erkennen, dass erst *die Ordnungsmacht des Staates die Voraussetzung jener Lebensformen sei*, die sie als Zweck staatsbürgerlicher Erziehung ansähen. Dies zu reflektieren sei die Hauptaufgabe staatsbürgerlicher Erziehung und gerade dies zeigt sich als Resultat der begrifflichen Auseinandersetzung Litts.

Litt fordert so, das genuin *Politische* im Begriff der *staatsbürgerlichen Erziehung* genauestens herauszuarbeiten und vom rein Gesellschaftlichen zu unterscheiden. Beide Lebensformen seien ganz unterschiedlich konstituiert, und sie miteinander zu verwechseln, müsse meinen, eine der beiden Seiten, die miteinander im funktionalen Zusammenhang stehen, zu vernichten. Staatsbürgerliche Erziehung sei so nicht einfach gesellschaftlich-sittliche Erziehung. Sie sei politisch, insofern sie ein *politisches Wissen* um den Staat und *politische Gesinnung* zu vermitteln habe.

Von dieser Kritik an die dargestellten Konzepte staatsbürgerlicher Bildung ausgehend, macht Litt vor allem zwei Aspekte aus, die zu reflektieren seien: zum einen gehe es darum, die Vollzugsform solcher Erziehung auszumachen, d. h. zu fragen, ob *Wissen* zu vermitteln *oder* der *Wille* des Einzelnen zu beeinflussen sei. Zum anderen sei es unumgänglich, den

¹¹² Ebd., S. 28.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Ebd.

Bezug solcher Erziehung auf den Staat erstens zu erkennen und zweitens begrifflich zu bestimmen. Nach Litt kommt es darauf an, einen angemessenen Staatsbegriff zu vermitteln und hierbei der Gefahr zu entgehen, den Staat allzu sehr zu beschönigen oder zu idealisieren.

Beim ersten Aspekt, nämlich der Frage nach der Vermittlungsform politischer Erziehung, müsse die grundlegende Ansicht aller politischen Pädagogen in Frage gestellt werden, dass staatsbürgerliche Gesinnung ohne Belehrung auskäme. Man stelle hierbei *Wissen* und *Gesinnung* und somit *Erkenntnis* und *Wille* einander gegenüber und habe hierbei die Annahme, dass diese Aspekte von Bildung einander ausschlossen. »[W]orauf kommt es in dieser Bemühung an, auf Erkenntnis oder auf Gesinnung, auf Wissen oder auf Charakter, auf Belehrung oder auf Bewährung? Ist es die rechte Einsicht oder ist es der rechte Wille, was den guten Staatsbürger macht?«¹¹⁶ Die Frage in dieser Weise zu stellen, bedeute diese beiden Alternativen als einander ausschließende Gegensätze zu verstehen. Hierbei »versteht [es] sich von selbst, daß, ist diese Alternative erst einmal als zwingend und unumgebar anerkannt, der Erzieher garnicht anders kann als für Gesinnung, Charakter, Wille votieren und der Einsicht jene Geringschätzung bezeigen, die ihr ob ihrer ›intellektualistischen‹ Unfruchtbarkeit gebührt.«¹¹⁷

Die Konsequenz sei, dass Schule nur noch als »Staat im Kleinen«¹¹⁸ verstanden werde und man sie zur Sphäre staatstragender Tugenden umorganisiere, so dass die Lernenden durch *Gewöhnung* sich diese aneignen. Das Ziel staatsbürgerlicher Erziehung sei jedoch, gerade wenn sie auf das Gewissen des Einzelne einwirken wolle, das Handeln des Einzelnen in demokratischer Absicht zu bewirken. Dies begrifflich ernst zu nehmen, bedeutet nach Litt, zu fordern, dass der Einzelne eine *Einsicht* in die Anerkennungswürdigkeit bestimmter Handlungs- und Denkweisen erlangen müsse. Dies müsse als Resultat *theoretischer* Bildung verstanden werden, insofern solche Einsicht erstens des Verständnisses und zweitens der freien Bewertung komplexer Handlungssituationen bedürfe. Eine Trennung zwischen Wissen und Bewährung lasse nicht erkennen, dass es einen systematischen Zusammenhang zwischen theoretischer Einsicht und praktischem Handeln gebe, um sinnvollerweise von beiden Kategorien sprechen zu können.

»Eine ›Einsicht‹, die sich nicht in das zugehörige Tun hinein fortsetzt, ist nicht das, was dieser Name besagt, sondern ein unverbindliches Spiel des Intellekts – ein ›Tun‹, das sich nicht aus der zugehörigen Einsicht herleitet, ist nicht das, was dieser Name besagt, sondern Abgleiten in leere Geschäftigkeit.«¹¹⁹

¹¹⁶ Ebd., S. 26.

¹¹⁷ Ebd.

¹¹⁸ Ebd., S. 27.

¹¹⁹ Ebd.

Solch leere Geschäftigkeit könne nicht das Ziel solcher Erziehung sein, insofern diese unbestimmt und gerade deshalb nicht dem Einzelnen zu eigen sein könne.

»Mit dieser Erkenntnis hebt jene Alternative sich auf, durch die der Erzieher zur Entscheidung entweder für eine nicht durch Einsicht erleuchtete Praxis oder eine nicht durch Taten sich bewährende Theorie gezwungen zu sein vermeint. Der Deutsche muß recht eigentlich ›wissen‹ um den Staat, um ihm durch sein Tun gerecht werden zu können.«¹²⁰

Was aber ist gemeint, wenn Litt fordert, um den Staat zu wissen? Was zeichnet solches Wissen aus? Was ist also der angemessene Staatsbegriff, wie oben erwähnt?

In der staatsbürgerlichen Erziehung komme es darauf an, den Staat nicht nur als Institutionengefüge zu begreifen. Hierbei habe der Staat einfach eine eigene komplexe Systematik, mit der er das Staatsgeschehen ordne und verwalte. Den Staat nur so zu verstehen, bedeute nach Litt, dass der Einzelne diesen nur als fremde Apparatur versteht, die dem Einzelnen einfach nur entgegensteht. Dieser sei für diese Apparatur nicht verantwortlich, und streng genommen auch nicht verantwortbar, insofern es hier kaum konkrete Handlungsmöglichkeiten gebe. Den Staat so zu verstehen, meint nach Litt, dass der Staat dem Einzelnen nur äußerlich wäre, ein reiner »*Notbau*, an dem seine Bewohner wenig Freude haben«.¹²¹ Solches Staatsverständnis degradiere den Einzelnen zum passiven Zuschauer fremden Wirkens, woraus nur ein entfremdetes Verhältnis zwischen beiden resultieren könne. Freilich kann ein solches Verhältnis zwischen Staat und Bürger nicht das Ziel staatsbürgerlicher Erziehung sein, die ja gerade bewirken soll, sich für das Gemeinwesen verantwortlich zu fühlen.

Der rechte Staatsbegriff sei aus seinem Verhältnis zu den Bürgern zu bestimmen. Diese könnten sich nicht einfach von ihm abtrennen, er sei eine gemeinsame *Lebensform*, die Denken, Wollen und Handeln des Einzelnen wesentlich bestimme¹²² und gerade so wesentlich *menschliche* Lebensform sei, die nicht einfach nur äußerlich sei. Der Staat gehöre zum »Menschsein des Menschen«, was sich gerade auch daraus entwickle »was er dem Staat an Regungen und Abneigungen, des Mißtrauens, des Widerwillen zukommen«¹²³ lasse. Dies nicht zu erkennen und die Staatlichkeit oder eben das Politische vom Menschen abzutrennen, heiße »nicht weniger sein Wesen verstümmeln, als wenn man aus ihm etwa

120 Ebd.

121 Ebd., S. 25. Hervorhebung von A. A. Siehe dazu auch die Diskussion des Not- und Verstandesstaates im Abschnitt zu Hegels bürgerlicher Gesellschaft.

122 Vgl. Theodor Litt (1953): *Die Freiheit des Menschen und der Staat*. Berlin: Gebrüder Weiss Verlag.

123 Ebd., S. 31.

die sprachbildende Fähigkeit ausscheiden wollte. «¹²⁴ So ver helfe erst der Staat dem Menschen zu jener Lebensform, die ihm gebührt. Zugleich sei erst das Wirken des Menschen, sein Wollen, Denken und Handeln jene Ausdrucksform, die den Staat als jenen konstituiere, der er sei. Die Existenz des Staates »pulsiert in *jedem* Akt des Denkens, Wollens und Handelns«,¹²⁵ gerade auch derjenigen, die sich dieses Verhältnisses nicht bewusst sind.

In diesem Begriff des Staates im weiteren Sinne als wesentliche Lebensform des Menschen folgt Litt nicht nur dem hegelschen Staatsverständnis, wie noch zu zeigen sein wird, und zeigt sich gerade hierbei als Philosoph des Geistes. Sein Staatsbegriff hat noch eine weitere Wendung in Bezug auf seine Vermittlung in der staatsbürgerlichen Erziehung. In seiner Kritik an Kant und Humboldt zeigt Litt, dass diese Konzepte dem Staat einerseits eine »periphere Stellung«¹²⁶ zuweisen und den Menschen gerade so zu passiven Konsumenten seiner Dienste machen. Andererseits würde gerade das kantische Konzept dem Staat zugleich »nur *einen* Begriff eines im Sinne der vollkommenen Gerechtigkeit geordneten Staates bzw. Staatensystems«¹²⁷ zuweisen. Ein solcher Anspruch an den Staat sei nur phantastische Romantisierung jeder Staatlichkeit und somit wirklichkeitsfern, da er ein Ideal formuliere, das erst noch zu erreichen sei. Die Wirklichkeitsfremdheit solcher Staatlichkeit suggeriere eine allzu optimistische Weiterentwicklung im Sinne einer wie auch immer gearteten Idee und ignoreiere hierbei das zentrale Element jeder Staatlichkeit: Der Staat sei auch eine Sphäre von Macht und Kampf um politische Willensmächte, in der es darauf ankomme, das je eigene Interesse voranzubringen.¹²⁸

Gerade auch der demokratische Staat sei bestimmt durch verschiedene Spannungsverhältnisse, die weder zu banalisieren noch zu beschönigen seien.¹²⁹ Kategorien wie *Macht* oder auch *Kampf* seien entscheidende Momente von demokratischer Staatlichkeit. Er sei in seiner Grundform Sphäre der Macht und müsse somit auch mit seinen heteronomen Momenten realistisch begriffen werden: Hier könnten und müssten Interessen gegeneinander wirken oder einander ausschließen. Beide Kategorien sollten aber gerade in der Demokratie nicht als Mittel zur Vernichtung des entgegengesetzten Feindes verstanden werden, sondern als ordnende Instanzen des demokratischen Zusammenlebens. Macht und Kampf als Element solcher Staatlichkeit zu verstehen, bedeute dann, einzusehen,

¹²⁴ Ebd., S. 32.

¹²⁵ Ebd., S. 16.

¹²⁶ Ebd., S. 11.

¹²⁷ Theodor Litt (1931): *Idee und Wirklichkeit des Staates in der staatsbürgerlichen Erziehung*, Leipzig: Quelle & Meyer, S. 23.

¹²⁸ Ebd., S. 10ff.

¹²⁹ Ebd., S. 28.

»daß, damit überhaupt in den menschlichen Verhältnissen irgendeine dauerhafte Ordnung geschaffen werden könne, es einer Entscheidung über die Gestalt dieser Ordnung und die Auslese der sie vertretenden Personen bedarf – einer Entscheidung, die nur als Resultat eines Kampfes zwischen den auf diesem Felde Konkurrierenden zu Stande kommen kann.«¹³⁰

Macht und Kampf sind also nicht Vernichtung des Gegenübers nach Muster von Freund-Feind-Verhältnissen, sondern die zentrale Aufgabe des Staates als ordnende Instanz in der Sphäre konkurrierender Bestrebungen, die nicht nur alle gleichermaßen legitim sind, sondern entscheidendes Merkmal dieser Staatsform. »Denn sie [die Demokratie, A. A.] habe zur Grundlage die Überzeugung, daß das Widereinander der Prinzipien und Gruppen dem Staat und den im Staate lebenden Menschen nicht nur keinen Schaden bringt, sondern, richtig ins Spiel gesetzt, zum Heile gereicht.«¹³¹ Hat so

»der totalitäre Staat das Verdienst [...], die Bedenklichkeit einer Lehre ad oculos zu demonstrieren, die den politischen Kampf in die Zone des Nichtseinsollenden verweist, so gibt es andererseits eine Staatsform, zu deren Wesen es gehört, daß sie diesen Kampf nicht nur als nicht zu beseitigende Tatsache hinnimmt und anerkennt, sondern geradezu als stilbildendes Motiv in ihr Gefüge einbaut. Diese Staatsform ist die Demokratie.«¹³²

Gerade insofern der Staat die Sphäre des Bestehens und der Ordnung solcher Gegenstände sei und diese durch seine Institutionen vermittele, sei er eine genuin politische Sphäre und somit der Ort des politischen Wirkens der Bürger.

Von diesem Staatsbegriff ausgehend, versteht es sich fast von selbst, dass Litts Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung sich nicht auf Institutionenkunde beschränkt. Staatsbürgerliche Erziehung erschöpfe sich nicht etwa darin, dass man die Verfassung, die Rechtsordnung oder etwa den Verwaltungsapparat kenne. Auch wenn solches Wissen sicher wichtig sei, verfehle es doch das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung, d. i. die Stiftung des Verhältnisses zwischen Staat und Bürger. Recht verstanden sei solcher Inhalt nach Litt die Auseinandersetzung mit einem angemessenen Begriff des Staates, der sich nicht in der institutionellen Organisation erschöpfe. Ein solcher Staat folge durchaus einem besonderen Staatsprinzip, und in der staatsbürgerlichen Erziehung komme es darauf an, dieses demokratische Staatsprinzip zu vermitteln.

Zusammengefasst kann der Verdienst Litts darin gesehen werden, dass er in seinen Auseinandersetzungen mit staatsbürgerlicher Erziehung zwei

130 Ebd., S. 31.

131 Ebd.

132 Ebd.

wesentliche Aspekte reflektiert. Zum einen stellt er die entscheidende Frage nach der Vermittlungsform solcher Erziehung, versteht sie als das Zusammenspiel von Erkenntnis durch theoretische Bildung und zugleich der praktischen Bewährung innerhalb der Institutionen, auch wenn er die Explikation dieses Verhältnisses schuldig bleibt. Hierbei betont er die Relevanz der theoretischen Bildung als Wissensvermittlung und stellt heraus, dass Staatsbürgerliche Erziehung ohne diesen Aspekt nicht auskommen kann. Reine Übung von Handlungspraxen genüge also nicht.

Zum anderen stellt er die Frage nach dem genuin politischen Charakter solcher Bildung und fordert hierin die Vermittlung eines realistischen Staatsbegriffs, der sich nicht in idealistischen Abstraktionen und Beschönigungen verliert und zugleich unter *Staat* mehr versteht als seine nur institutionelle Organisation. Mit dem Hinweis auf den zugrunde zu legenden Staatsbegriff betont Litt, dass die staatsbürgerliche Erziehung nicht umhin kommt, ihren politischen Charakter zu erarbeiten und gerade so ihren Zweck, d. i. die Vermittlung des Verhältnisses zwischen Staat und Bürger, zu erreichen.

Mit diesen Reflexionen bewegt sich Litt *nicht* auf der Ebene zu bestimmender Tugenden und der dafür notwendigen Methoden. Er reflektiert vielmehr die staatsbürgerliche Erziehung auf ihren Begriff hin und stellt heraus, was sie wesentlich ausmachen müsste.

Mit Kerschensteiner, Foerster und Litt und ihren ganz unterschiedlichen Schwerpunkten können exemplarisch die Konzepte staatsbürgerlicher Erziehung in der Weimarer Periode und frühen Bundesrepublik dargestellt werden. Alle Autoren vereint die Erkenntnis, dass der demokratische Staat nicht nur eines bestimmten *Bewusstseins* der Bürger bedarf, sondern hierbei auch gerade bestimmter *Tugenden*. Der *Bürger* zeigt sich hier als jemand, der nicht nur über funktionale Fähigkeiten verfügt, sondern sich gerade als tugendhafter Einzelner zeigt, der die staatlichen Prinzipien in seinem Wollen, Denken und Handeln gerade deshalb realisiert, weil er sie anerkennt. Gerade so zeigt er sich als gebildeter Bürger, und eben dies ist der Zweck staatsbürgerlicher Erziehung, wobei durchaus Uneinigkeit darüber besteht, wie solche Erziehung zu vollziehen ist.

2.3 Die didaktische Wende und ihre Folgen

2.3.1 Der Theoriestreit der 70er Jahre

Entscheidende Weiterentwicklung erfährt die *staatsbürgerliche Erziehung*, die nun unter dem Titel *politische Bildung* diskutiert wird, in den 60er und 70er Jahren. Entscheidend wird in der Diskussion der

politischen Bildung die Herausforderung, politische Bildung sowohl als Bedingung der Möglichkeit der Identifikation der Bürger mit dem Staat herzustellen, zu verstehen, und dies zugleich in *kritischer* Auseinandersetzung zu tun. Diese Spannung zeigt sich gerade in der formellen politischen Bildung als entscheidend, insofern die Schule als Institution des Staates ein direktes Verhältnis zu diesem hat. Dieses Verhältnis macht sie jedoch nicht etwa zum Spielball bestehender oder herzustellender Herrschaftsinteressen. Diese Verhältnis sagt vielmehr aus, dass schulische Bemühungen sich im Rahmen der Verfassung bewegen dürfen, d.h. bestimmten Prinzipien unterliegen, die die pädagogische Praxis grundsätzlich bestimmen, wie etwa im *Beutelsbacher Konsens* festgehalten. Welche Relevanz diese scheinbar banale Einsicht hat, zeigt gerade die Rekonstruktion des Theoriestreits der 70er Jahre.

Die in dieser Zeit ausgearbeiteten Konzepte

»überwanden – jedenfalls in der Theorie – die institutionenkundlich verengte alte Staatsbürgerkunde und eine naiv harmonisierende Gemeinschaftskunde, indem sie das Politische als Gegenstand politischer Bildung in einer spezifisch didaktischen Weise zu erfassen sowie Ziele und Inhaltswahl kategorial zu bestimmen versuchten.«¹³³

Kurt Gerhard Fischer, Karl Herrmann und Hans Mahrenholz legen mit ihrem Werk »Der politische Unterricht« den theoretischen Grund für die *didaktische Wende*. Politische Bildung wird nun ausdrücklich als curricularer Inhalt diskutiert, man fragt nach Inhalten, aber auch nach Methoden. Ziel solchen Unterrichts sei die Entwicklung von politischen Einsichten, die nicht nur den Willen, sondern auch das Handeln des Einzelnen beeinflussen – beides soll sich als politisch vernünftig zeigen.¹³⁴ Politisch vernünftiges Denken, Wollen und Handeln als Ziel jeder politischen Bildung wird jedoch im Verlauf der 70er Jahre zum Gegenstand des sogenannten Theoriestreits zwischen konservativen und progressiven Denkern.¹³⁵ Es geht hier nicht mehr nur um einen geeigneten Staatsbegriff, oder die Frage nach dem Spezifikum politischen Lebens, wie sie etwa Litt formuliert. Die politische Bildung wird hier vielmehr aus

¹³³ Bernhard Sutor (2002): *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre*. In: APuZ, B 45/2002, S. 18.

¹³⁴ Vgl. Peter Massing (2013⁷): *Politische Bildung*. In: Uwe Andersen, Wichard Woyke (Hrsg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 556.

¹³⁵ Sutor weist darauf hin, dass diese Unterscheidung allzu pauschal ist und die pädagogischen Konzepte durchaus vielfältig waren. Entscheidend zeigt sich jedoch der Streit der Gegensätze und der damit zusammenhängenden angestrebten Gesellschaftsordnungen. Vgl. Ders: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*.

unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Welt- und Wertanschauungen heraus diskutiert, wodurch sie zum Kampfplatz entgegengesetzter politischer Theorien wird, die sich zwischen Erhalt und Auflösung gegebener politischer Institutionen und Lebensweisen bewegen. In der Diskussion dieser beiden politischen Lager zeigt sich, dass politische Bildung immer vor der Frage steht, ob und inwiefern sie einer besonderen Welt- und Wertanschauung bedarf, die ihr als Grundlage dienen soll. Dieses zu problematisieren heißt, der Herausforderung zu begegnen, politische Bildung nicht zum Instrument der Entwicklung wie auch immer gearteter favorisierter politisch-gesellschaftlicher Strukturen zu machen.

Die progressiven Denker waren vor allem an kritischer Theorie und Marx orientiert und forderten, Emanzipation von vorherrschenden, unterdrückenden gesellschaftlichen und politischen Systemen zum Ziel politischer Bildung zu machen.¹³⁶ Der formelle politische Unterricht, der aufgrund seines Verhältnisses zum Staat ohnehin im Verdacht stand, dessen unterdrückerische Tendenzen zu reproduzieren, sollte nun als Ort des *Klassenkampfes* gerade diese Tendenzen entlarven. Die Lernenden sollten im schulischen Rahmen lernen, solche Strukturen zu erkennen, und nicht etwa der Verschleierung oder Verblendung solcher heteronomer Strukturen unter dem Deckmantel der Bildung unterliegen. »Ziele politischer Bildung seien *Emanzipation* und *Demokratisierung*, *Ideologiekritik* und *politische Praxis*, vorbereitet durch *Vermittlung gesellschaftlichen Bewusstseins* und *soziologischer Denkweise*.«¹³⁷ Formelle politische Bildung wird hier nicht nur durch eine weltanschaulich aufgeladene Sprache geprägt, sondern gerade auch durch ein durchaus vorgefertigtes Gesellschaftsbild, das durch Bildung zu erreichen sei¹³⁸ und das in seiner radikalsten Form forderte, durch solche Bildung den Staat überflüssig zu machen.¹³⁹ Diese marxistischen Positionen forderten also nicht weniger, als durch politischen Unterricht die politische Ordnung in Frage zu stellen, wenn nicht gar abzuschaffen.

Diese marxistischen Theorien der politischen Bildung waren durchaus wirkmächtig. Sie übernahmen in jener Zeit nicht nur die

¹³⁶ Beispielsweise Klaus Peter Wallraven, Eckart Dietrich, Johannes Beck. Oder in weniger radikaler Weise Rolf Schmiederer.

¹³⁷ Sutor: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*. Hervorhebung A. A., S. 19f.

¹³⁸ Siehe beispielsweise Johannes Beck (1970): *Erziehung in der Klassengesellschaft*, München: List, S. 15 ff.: »Emanzipatorische Erziehung ist kein pädagogischer Grundbegriff, sondern die sozialwissenschaftlich fundierte Theorie und Praxis des politischen Kampfes. Sie steht auf der Seite der Unterdrückten.« Ebd.: »Die »Pädagogen« haben die Pädagogik nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie abzuschaffen.«

¹³⁹ Vgl. Kurt Gerhard Fischer (1973): *Einführung in die politische Bildung*, Stuttgart: Metzler, S. 124.

Meinungsführerschaft, sondern hatten auch Einfluss auf neu formulierte Bildungspläne für den Unterrichtsbereich politische Bildung, wie etwa in der Hessischen Rahmenrichtlinie für Gesellschaftskunde 1968. Hier wird etwa der gesellschaftliche und politische Widerstand gegen Ungleichheit schaffende äußere Strukturen zum Ziel politischer Bildung. Das hier zugrunde gelegte Staatsverhältnis ist vor allem geprägt durch den Konflikt zwischen Staat und Bürger.¹⁴⁰ Ähnliche Inhalte zeigte auch die im Jahre 1974 verfassten *Richtlinien für den Politik-Unterricht* des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen,¹⁴¹ wie ihre Kritiker hervorhoben.

»Unschwer war in ihrer Begründung, in der Gedankenführung und im Wortlaut der Qualifikationen ihre Nähe zur emanzipatorisch-kritischen Erziehungswissenschaft zu erkennen, die sich mit einer unvoreingenommenen Wahrnehmung der pluralistischen Gesellschaft, der parteienstaatlichen Demokratie und ihrer Institutionen schwer tat.«¹⁴²

Ganz grundsätzliche Kritik an diesen Richtlinien formulierten vor allem Karl Dietrich Bracher, Erwin Faul oder auch Jürgen Gebhard. Sie erkannten vor allem Defizite auf begrifflicher Ebene, wie etwa dem Politikverständnis und hierbei der Engführung von Kategorien wie Macht und Herrschaft auf reine Zwangsverhältnisse. Hierbei werde »verkannt, dass erst die Schaffung von Regeln und Institutionen Freiheit ermögliche, begründe und schütze.«¹⁴³ Hiermit war für die Kritiker »exakt das politiktheoretische wie das politisch-pädagogische Defizit des Emanzipationskonzepts politischer Bildung gekennzeichnet.«¹⁴⁴

Solche in den 70er Jahren als konservativ geltende Kritik störte sich vor allem an der Engführung des Begriffs des Politischen als reinen Zwangs. Vor allem Autoren wie Theodor Wilhelm, Günter C. Behrmann, Dieter Grosser oder auch Bernhard Sutor forderten ein Politik- und Staatsverständnis, das intersubjektive Relationen auf der einen Seite und institutionelle Bedingungen auf der anderen Seite einschließe. Man wollte sich jenseits emanzipatorischer Welt- und Wertverständnisse auf die Erkenntnisse der Sozialwissenschaften wie etwa der Soziologie und

140 Vgl. Kultusministerium Hessen (1973): *Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I*, Frankfurt: Diesterweg.

141 Vgl. Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1974): *Richtlinien für den Politik-Unterricht*, Düsseldorf: Hagemann.

142 Sutor: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*, S. 23.

143 Vgl. Martin Kriele (1977): *Lernzielvorschläge für den politischen Unterricht*. In: Ders., *Legitimationsprobleme der Bundesrepublik*, München: C. H. Beck, S. 107 ff.

144 Sutor: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*, S. 23.

Politikwissenschaft einerseits und der politischen Philosophie andererseits stützen und gerade hieraus Ziele für politischer Bildung formulieren.

Wilhelm entwickelte seine Partnerschaftspädagogik zum Begriff des *Kompromisses* weiter und betonte die Notwendigkeit *verantwortlicher Kommunikation*. Er forderte einen Begriff des politischen Lernens als eines Lernens zur *freiheitlichen Lebensführung* und erkannte gerade in gerade hierin den Zweck formeller politischer Bildung.¹⁴⁵

Behrmann hingegen unterzog das Emanzipationskonzept einer empirisch-systemtheoretischen Kritik. Behrmann band die politische Bildung an die Erkenntnisse der Sozialforschung und forderte in soziologisch strenger Weise die Ableitung der zu vermittelnden Inhalte aus diesen Erkenntnissen.¹⁴⁶ Zu bedenken seien die Funktionsbedingungen von Staat und Gesellschaft und die darin möglichen Partizipationsvollzüge. Schulische politische Bildung müsse so vor allem *Kenntnisse* über diese Funktionszusammenhänge vermitteln. Zu vermitteln seien so nicht etwa nur Widerstand und Emanzipation, sondern personale *Solidarität, Freiheit, Sicherheit, rationales Verstehen*.¹⁴⁷

Solche Ansätze wurden durch Didaktiken von beispielsweise Dieter Grosser¹⁴⁸ oder auch Bernhard Sutor¹⁴⁹ um eine normative Dimension politischer Bildung ergänzt: Beide Autoren erkannten auch normative Ziele politischer Bildung und versuchten, Ansätze der Ethik oder auch der Anthropologie mit sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen zu verbinden und gerade diese Relation für die politische Bildung fruchtbar zu machen.

Insgesamt forderten all diese Autoren vor allem einen Abbau der Institutionenfeindlichkeit der Ansätze der Kritischen Theorie und des

145 Vgl. Wilhelm Theodor (1973): *Traktat über den Kompromiß*. Stuttgart: Metzler, oder auch Ders. (1975): *Jenseits der Emanzipation*, Stuttgart: Metzler.

146 Vgl. Günter C. Behrmann (1972): *Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der neueren politischen Pädagogik*. Stuttgart et al.: Kohlhammer. Behrmann plädiert für einen empirisch-systemtheoretischen Ansatz der politischen Bildung. Aus seiner soziologischen Perspektive betont er vor allem die Funktionsbedingungen des politischen Systems jenseits ideologischer Ansätze.

147 Vgl. Ders. (1978): *Politik – Zur Problematik des sozialkundlich-politischen Unterrichts und seiner neueren Didaktik*. In: Ders./Karl-Ernst Jeßmann/Hans Süßmuth (Hrsg.), *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*, Paderborn: Schöningh, S. 219.

148 Dieter Grosser (1977): *Politische Bildung*, München: Ehrenwirth.

149 Bernhard Sutor (1984³): *Didaktik politischen Unterrichts. Theorie der politischen Bildung*. Paderborn: Schöningh. Oder später auch Ders. (1984): *Neue Grundlegung politischer Bildung*. Paderborn: Schöningh.

Marxismus. Es sollte die Einsicht gewonnen werden, dass gerade solche Institutionen die Bedingung der Möglichkeit jedes politischen Denkens, Urteilens und Handelns sind, insofern sie diese überhaupt rechtlich sichern, konkrete Räume für solche Vollzüge eröffnen. Die vorgeschlagenen Inhalte sollten als zu vermittelnder Minimalkonsens erkannt werden, ohne die das politische Miteinander nicht bestehen könnte. Die zu entwickelnden Fähigkeiten sollten sich an den Ansprüchen solchen Mit-einanders orientieren. Ziel der politischen Bildung in der Schule sollte so sein, dem Einzelnen zur Urteilsfähigkeit zu verhelfen, was personale Dispositionen genauso erforderte wie funktionales Wissen. Solche fundamentale Kritik der Emanzipationskonzepte sollte dazu verhelfen, einen pragmatischen Ansatz politischer Bildung zu finden, der sich außerhalb besonderer Welt- und Wertvorstellungen bewegte, um gerade so einen fruchtbaren Austausch zu ermöglichen.

Die Ideen dieser Periode sind in mehrerer Hinsicht ertragreich in Hinblick auf eine Neukonzeption politischer Bildung. Der Theoriestreit der 70er Jahre zeigt sich als Kampf um Welt- und Wertvorstellungen, der auch innerhalb der Konzeptionen politischer Bildung ausgefochten wird. Hier geht es nicht mehr nur, wie etwa bei Litt, um einen Begriff des Politischen, sondern vielmehr um das besondere Verständnis zu erstrebender politischer Wirklichkeiten. Anders gesagt: politische Bildung wird zum mächtigen *Instrument*, die politische Wirklichkeit zu reformieren und hierzu politische Gesinnungen alternativlos zu vermitteln. In ihr soll es nicht mehr so sehr darum gehen, überhaupt ein Verhältnis zwischen Bürger und Staat herzustellen, indem man politische Vollzüge des Denkens, Urteilens und Handelns ermöglicht. Dieses Verhältnis soll vielmehr in besonderer Weise bestimmt werden. Das bedeutet auf der Ebene subjektiver Vollzüge, dass politische Bildung nicht mehr als *Voraussetzung eigener freier Urteile* über die politische Wirklichkeit dient. Stattdessen soll der Einzelne zu einem schon ausgemachten Urteil über die Wirklichkeit erzogen werden. Politische *Bildung*, gerade in diesem Begriff verliert ihren subjektbezogenen Charakter, wie ihn etwa die Humanisten formulierten. Bildung kann so zum Werkzeug von Herrschaftsinteressen progressiver oder konservativer Provenienz werden und verliert gerade hierbei ihren absoluten Zweck, der der Einzelne sein muss.

Vor dem Hintergrund solcher Erkenntnisse muss der *Beutelsbacher Konsens* als große Errungenschaft politischer Bildung aufgefasst werden. In der Einigung auf diesen *Minimalkonsens* erkannten die Protagonisten wissenschaftlicher politischer Bildung, dass sie sich in ihrer formellen Form jenseits besonderer Wert- und Weltvorstellungen entgegengesetzter politischen Lager bewegen muss. Ihre Legitimation hat formelle politische Bildung nur, insofern sie der Entfaltung eigener Denk-, Urteils- und Handlungsvollzüge dient, und gerade dies ist gefordert, wenn man diese Legitimation an die freiheitliche Verfassung bindet.

»Der pädagogische Sinn ihrer [der politischen Bildung, A. A.] Orientierung an der Verfassung heißt, die Prinzipien und Wertgrundlagen der Verfassung bei der Bearbeitung politischer Probleme als Potenzial der Urteilsbildung ins Spiel zu bringen, und zwar keineswegs als fraglos vorauszusetzende Größen, sondern auch als Gegenstände der Auseinandersetzung.«¹⁵⁰

Die Diskussion um die grundsätzliche Ausrichtung der politischen Bildung und ihrer daraus abgeleiteten Ziele und Inhalte ist wohl der Verdienst des Theoriestreits der 70er Jahre.

»Der intensive Streit der siebziger Jahre hätte in der Form gewiss manchmal anders geführt werden können, aber geführt werden musste er, da die Fragen nun einmal aufgebrochen waren. Er hat Klärungen gebracht, die es bis heute ermöglicht haben, den wissenschaftlichen und politischen Pluralismus unserer Gesellschaft – auch in der politischen Bildung – im Rahmen der gemeinsamen freiheitlichen Verfassung auszuhalten und auszutragen.«¹⁵¹

Inwiefern politische Lagen und Stimmungen Einfluss auf die politische Bildung nehmen dürfen, muss von daher seit dem Beutelsbacher Konsens genau reflektiert werden.

2.3.2 Nachkonzeptionelle Phase

Mit Walter Gagel lassen sich die 80er Jahre als *nachkonzeptionelle Phase* bezeichnen. Es geht hier nicht mehr um Grundsatzfragen der politischen Bildung als Gegenstandsbereich der Wissenschaft, wie sie im Theoriestreit ausgefochten wurden.¹⁵² Vielmehr wendet man sich nun konkreten didaktischen Fragen zu, reflektiert Methoden und Inhalte, die in pädagogischen Kontexten zu erarbeiten sind. So werden zahlreiche Ansätze und Konzepte zur Didaktik politischer Bildung vorgelegt, die auf die politischen Lagen insofern reagierten, als man aus ihnen neue Methoden und Inhalte für die pädagogische Praxis generierte.¹⁵³

¹⁵⁰ Sutor: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*, S. 25. Vgl. außerdem Ders. (1977): *Verfassung und Minimalkonsens. Die Rolle des Grundgesetzes im Streit um die politische Bildung*. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, S. 152ff.

¹⁵¹ Sutor: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*, S. 27.

¹⁵² Vgl. Hans-Werner Kuhn, Peter Massing (1990): *Politische Bildung seit 1945. Konzeptionen, Kontroversen, Perspektiven*. In: APuZ, B 52–53/1990, S. 28–40.

¹⁵³ Vgl. Sutor: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*. Vgl. auch Kuhn, Massing: *Politische Bildung*

Diese Umorientierung zeigt sich nun gerade darin, dass man nach der Ausrichtung des politischen Unterrichts fragt, d.h. es werden Modelle diskutiert, die »nur noch in einer partiellen Sicht von »Orientierungen« entwickelt werden: Alltagsorientierung, Stadtteilorientierung, Bedürfnisorientierung, Erfahrungsorientierung, Handlungsorientierung usw.«¹⁵⁴ All diese Konzepte der Politikdidaktik diskutieren Möglichkeiten und Herausforderungen der Vermittlung politischer Inhalte. Der Fokus liegt hier vor allem auf der Verortung des lernenden Subjektes und seiner Vorannahmen und seines Vorwissens innerhalb solchen Lernens einerseits und der Vollzugsformen des Lernens als dem Erwerb von Einsichten andererseits. Entscheidend scheint in jener Zeit zu sein, die Lebenswelt der Lernenden, ihre schon vorhandenen politischen Einsichten, ihre Erfahrungen zum Ausgangspunkt pädagogischer Praxis zu machen. Hieraus werden die Vermittlungsformen politischen Lernens erarbeitet. Dieses dürfe sich weniger auf reine Wissensvermittlung beschränken. Stattdessen solle das ganze Lernen praxisnah geschehen und am Alltag orientiert sein. In solchen »Ansätzen der politischen Bildung spielt das Subjekt eine zentrale Rolle. Erfahrungsorientierung und Betroffenheit sind hier die Stichworte.«¹⁵⁵ Man nähert sich dieser Subjektorientierung nun jedoch nicht mehr aus der Perspektive der philosophischen Anthropologie, sondern vielmehr psychologisch.¹⁵⁶

Der Anspruch solcher psychologischer Konzepte leitet sich aus der Einsicht ab, dass politischer Unterricht auf das Selbst- und Weltverständnis zugreifen möchte. Die Lernenden sollen nicht nur Wissen

seit 1945. Grundsätzlich ist man sich einig darüber, dass politische Bildung nicht zum Instrument politischer Gesinnungskämpfe werden durfte, sondern vielmehr als Gegenstandsbereich zu sehen war, der auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und rationalen Abwägungen beruhte, und zwar allen Wert- und Weltverständnissen gegenüber. Vgl. Joachim Kahlert (1990): *Alltagstheorien in der Umweltpädagogik*, Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

154 Kuhn, Massing: *Politische Bildung seit 1945*. S. 37. Zur genauen Klärung dieser Begriffe siehe die kurze Darstellung Sutors: *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland*, S. 27f.

155 Kuhn, Massing: *Politische Bildung seit 1945*, S. 38.

156 Vgl. Eduard Spranger (1956): *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung*. In: APuZ, B 48/1956, S. 749–760. Spranger befand schon Ende der 50er Jahre, dass die theoretische Didaktik in Deutschland sich viel zu wenig um »die psychologischen Vorbedingungen und Wege derjenigen Art von Verstehen gekümmert habe, die in allen Geisteswissenschaften erforderlich sei« (Ebd., S. 750). Siehe hierzu aber auch die wirkmächtigen Theorien etwa Piagets oder Kohlbergs, die auch das moralische Bewusstsein mit psychologischen Methoden zu analysieren und modellhaft darzustellen versuchen.

erwerben, sondern sich auch von politischen Gegenständen, von der Praxis politischen Lebens berührt oder involviert fühlen. Hierzu, so scheint es, soll der Standpunkt der Lernenden zunächst diagnostisch eruiert werden, um weitere pädagogische Maßnahmen zu planen und durchzusetzen.

In diesen Konzepten stellt sich hier also die grundsätzliche Frage, inwiefern politischer Unterricht auf *Einsichten, Selbst- und Weltverständnisse* zugreifen kann. Schon an dieser Stelle muss jedoch festgehalten werden, dass den Konzepten der 80er Jahre die Frage entgeht, ob schulische politische Bildung dies überhaupt leisten kann. Anders als noch bei den Konzepten der Weimarer Periode oder auch der Humanisten, zeigt sich hier eine fehlende Reflexion darüber, wo der Vollzug von Einsichten, Dispositionen oder eben Haltungen zu verorten sind. Anzuschließen ist die Frage, ob schulische politische Bildung überhaupt den Anspruch haben sollte, Bürger im Vollsinne zu bilden.

2.4 Politische Bildung als Politikdidaktik

Gegenwärtige Konzepte können im Anschluss an die 80er Jahre und ihre Konzentration auf psychologische Vorgänge im Vollzug des Lernens als folgerichtige Weiterentwicklung verstanden werden. Die Auseinandersetzung mit diesen Konzepten ist aus bildungstheoretischer Perspektive durchaus herausfordernd; nicht nur deshalb, weil man sich mit einer sehr pluralistischen Konzeptlandschaft der politischen Bildung auseinandersetzen muss. Eine weitere Schwierigkeit ist darin zu sehen, dass es der Bildungstheorie nicht so sehr um Erklärungsmodelle in Lehr- und Lernprozessen geht als um die Reflexion der entscheidenden Begriffe von Bildung in einem ersten und der politischen Bildung in einem zweiten Schritt. Daher soll die folgende Auseinandersetzung nicht so sehr als Kritik gegen heutige Verständnisse der Didaktik politischer Bildung verstanden werden. Vielmehr geht es darum, dieser ein begriffliches Fundament zu geben und gerade hieraus neue Ansatzpunkte für eine differenziertere Reflexion ihre Konzepte zu finden. Hierzu soll die Grundstruktur gegenwärtiger Konzepte nachvollzogen werden, um diese dann zu reflektieren.

Die gegenwärtige politikdidaktische Diskussion fordert zunächst einheitlich, dass politische Urteilskraft entscheidendes Bildungsziel *curricular* vermittelter politischer Bildung sein muss. Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB), die sich als »maßgebliche[r] Fachverband für politische Bildung«¹⁵⁷ versteht, formuliert in ihrem Positionspapier vom November 2014 die Legitimationsgrundlage für

157 Deutscher Verein für Politische Bildung e.V.: *Ziele & Aufbau*.

die *staatlich institutionalisierte politische Bildung* für die Demokratie in drei Punkten. Die Demokratie setze erstens politische Bildung aller Bürger voraus. Ohne sie sei das Fundament der Demokratie gefährdet. Zweitens bedürften demokratische »Werte, Normen und Institutionen fortlaufende[r] Praxis«¹⁵⁸ und einer stetigen kritischen Überprüfung von »Anspruch und Wirklichkeit«¹⁵⁹ durch die Bürger. Drittens betont die DVPB die Verantwortung des Staates für politische Bildung aller Bürger als »gesellschaftliche Allgemeinbildung«.¹⁶⁰ Dies erfordere, dass sie über bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die ihnen Partizipation und Wahrnehmung ihrer Rechte erst ermöglichen. Ein Fehlen solcher »Bürgerkompetenzen« würde »die Demokratie beschädigen.«¹⁶¹

Die Inhalte, so heißt es auf der Homepage der Gesellschaft, würden über ein Schulfach vermittelt werden, welches die politische Bildung zum Inhalt hat. Durch dieses würde zum einen der Demokratie-Auftrag der öffentlichen Schulen gewährleistet werden. Zum anderen kann die Schule als Bildungsstätte aller Bürger »Lernende auf ihre Rolle als verantwortungsvoller Souverän«¹⁶² vorbereiten. Politische Bildung meint laut der DVPB also eine Qualifizierung der Schüler zu Bürgern eines demokratischen Staates.

Die DVPB betont in ihrem Positionspapier ausdrücklich, dass eine *reine Kenntnis* demokratiethoretischer Inhalte nicht genüge, um die beschriebene Qualifikation der Bürger zu garantieren. Die Lernenden müssten in die Lage versetzt werden, ihrer Rolle als Bürger aktiv gerecht zu werden. Dies sei nicht nur durch curricularen Wissenserwerb möglich, sondern bedürfe einer gewissen *Übung* und *Praxis* des politischen Denkens.

Zusätzlich scheint die *Persönlichkeitsbildung* als die Entwicklung demokratischer Haltung durch Vermittlung von Werten entscheidend zu sein. Die Anforderungen an die schulische politische Bildung sind also hoch. Sie ist nicht weniger als die Bildung des Einzelnen zum urteils- und handlungsfähigen Bürger und somit entscheidend für die Rückbindung der Einzelnen an das demokratische Gemeinwesen. In diesem Anspruch folgt die gegenwärtige politische Bildung der Tradition der Autoren der

158 Deutscher Verein für Politische Bildung e.V.: *Politische Bildung für die Demokratie! Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung zum Verhältnis von Politischer Bildung, Demokratiepädagogik und Präventionspädagogik.*

159 Ebd.

160 Ebd.

161 Deutscher Verein für Politische Bildung e.V.: *Ziele & Aufbau.*

162 Deutscher Verein für Politische Bildung e.V. (2018): *Appell der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB). Demokratie-Auftrag von Schule erfüllen, Politische Bildung stärken!*

Weimarer Periode und ihrer Weiterentwicklung nach 1945. In ihren wissenschaftlichen Methoden zur Erarbeitung der Vollzüge politischen Lernens steht sie seit den 80er Jahren in der Tradition kognitionspsychologischer und/oder konstruktivistischer Erklärungsversuche und ist Sammelbegriff für curricular organisierte und somit zielgerichtete Bildung in politischen Inhalten.

Daher versteht sich die gegenwärtige politische Bildung als wissenschaftliche Disziplin vor allem als Politikdidaktik – also als Disziplin, die sich mit der schulischen *Vermittlung* politischer Inhalte im engeren und weiteren Sinne auseinandersetzt.¹⁶³ Als solche ist sie mit Lehr- und Lernmethoden befasst. »Im Lehr-Lernprozess kommt es darauf an, die entsprechenden kognitiven Fähigkeiten zu entwickeln und dabei die subjektiven Aspekte der Aneignung zu berücksichtigen.«¹⁶⁴ Grundlage der Konzepte dieses Fachgebiets ist die Kognitionspsychologie, aus der diese Lehr- und Lernmethoden abgeleitet werden und die den Begriff des Lernens prägen.

2.4.1 Politikkompetenz

Der kompetenzorientierte Ansatz von Weißeno et al. erarbeitet in der Publikation »Konzepte der Politik«¹⁶⁵ einen Ansatz solcher Lehr- und Lerntheorie und entfachte die wohl stärkste Kontroverse der jungen Vergangenheit. Sie darzustellen kann exemplarisch aufzeigen, wie der wissenschaftliche Diskurs politischer Bildung geführt wird, um so Anhaltspunkte für eine Neuformulierung und Ergänzung des Begriffs zu geben.

In dieser Schrift entwirft die Autorengruppe ein Konzept politischen Unterrichts, das den Paradigmen der Kognitionspsychologie folgt. Lernen sei demnach als der Prozess der *Aneignung von Wissen zu verstehen*. Es

»ist ein theoretisches Konstrukt, das mittels geeigneter Methoden der Beobachtung und des (Quasi-) Experiments erst zugänglich gemacht

163 Zum Begriff des politischen Lernens im engeren und weiteren Sinne siehe Peter Massing: *Politische Bildung*.

164 Joachim Detjen et al. (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS, S. 10. Weiter heißt es ebd., S. 13: »Während die vier Kompetenzdimensionen zum Kern des Politiklernens gehören, gibt es weitere Kognitionen wie Intelligenz, Problemlösefähigkeit, Moralentwicklung, Selbstregulation und allgemeines Selbstkonzept. Mithin gibt es weitere soziale, pädagogische, metakognitive, volitionale (willentliche) und emotionale Aspekte, die für das Lernen in allen Fächern gelten.«

165 Georg Weißeno et al. (2010): *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

werden muss. Wenn Lernen allgemein den graduellen Aufbau von Wissen und das Verarbeiten von Informationen bezeichnet, dann gilt das auch für politisches Lernen.«¹⁶⁶

So unterschieden sich das politische Lernen, aber auch die erforderlichen »kognitiven Operationen«¹⁶⁷ von Lernen in anderen Bereichen nicht strukturell, sondern nur in Bezug auf ihre Inhalte (Fachkonzepte). Es gebe demnach allgemeine Kompetenzen wie »Argumentieren, Problemlösen, Modellieren, Verwenden von Darstellungen, Kommunizieren, Urteilen usw.«¹⁶⁸ auf der einen und inhaltsbezogene Kompetenzen, die sich jeweils auf eine bestimmte Disziplin beziehen, auf der anderen Seite.

Orientiert am Kompetenzmodell nach Weinert¹⁶⁹ werden so durch die Fachdidaktik domänenspezifische, also fachbezogene Basis- und Fachkonzepte festgelegt, die das Fach strukturieren. Als Paradigmen einer Domäne setzt die Fachdidaktik als *Basiskonzepte* zentrale Theorien, Begriffe und Modelle fest. Die Zerlegung der Basiskonzepte in *Fachkonzepte* bietet dann das zu erlernende Grundlagenwissen des Schulfachs, das die Themen des Unterrichts vorgibt.¹⁷⁰ Als erfolgreich gilt dieser Prozess des Wissenserwerbs, wenn die zuvor festgelegten Kompetenzen wie Handlungs- und Urteilsfähigkeit der Schüler in politischen Belangen mit Methoden empirischer Evaluation abgeprüft werden können. »Wenn ein/-e Schüler/-in konkrete Aufgaben lösen kann, verfügt er/sie über jene Kompetenz, die später als Bürger gefragt ist.«¹⁷¹ Hierbei stellt der Begriff der Kompetenz »die Verbindung von Motivation/Einstellung, Wissen und Können im Handlungsvollzug her. Auf einer sehr konkreten Ebene kann angegeben werden, ob die individuelle Kompetenz zur Lösung von Aufgaben ausreicht.«¹⁷²

¹⁶⁶ Georg Weißeno (2017): *Politisches Lernen*. In: Dirk Lange, Volker Reinhardt: *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*, Band I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 511.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Weißeno et al.: *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*, S. 18.

¹⁶⁹ Franz E. Weinert (2001): *Concept of competence – A conceptual Clarification*. In: Dominique S. Rychen, Laura H. Salganik (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 45–65.

¹⁷⁰ Weißeno et al. ordnen den Basiskonzepten *Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl* unter anderem Fachkonzepte wie Repräsentation, Parteien und Menschenwürde zu. Ausführlich siehe dazu Weißeno et al.: *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell* und auch Weißeno: *Politisches Lernen*.

¹⁷¹ Weißeno: *Politisches Lernen*, S. 513.

¹⁷² Georg Weißeno et al. (2013): *Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell*. In: Siegfried Frech, Dagmar Richter (Hrsg.): *Politische Kompetenzen fördern*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 246–276.

Politisches Lernen sei dann das Erlangen von Kompetenzen, die zur Bewältigung und für den Umgang mit der *Domäne Politik* notwendig sind.¹⁷³ Politikdidaktik untersucht nach diesem Verständnis »Lernprozesse und Ergebnisse bei der Verarbeitung politischer Informationen im institutionellen Kontext Politikunterricht«¹⁷⁴ und beschäftigt sich nach dieser Autorengruppe somit nicht nur mit kanonisierten Inhalten, ihrer Struktur und ihren Lernzielen, sondern auch mit lernpsychologischen Prozessen schulischen Unterrichts.¹⁷⁵ »Lernen bedeutet dann den Erwerb und Aufbau von politischen (nicht sozialen oder ökonomischen) Begriffen als semantischen Klassen und deren Organisation im semantischen Gedächtnis.«¹⁷⁶ Denkstrukturen, die hierzu nötig sind, seien hier nicht domänenspezifisch und unterschieden sich somit nicht vom Lernen in anderen Disziplinen. Anders verhalte es sich mit der inhaltlichen Ausgestaltung des Schulfachs.

Politikkompetenz setze sich nach Weißeno et al.¹⁷⁷ nach diesem Muster aus vier Kompetenzen zusammen: »Fachwissen, Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit sowie Politische Einstellung und Motivation.«¹⁷⁸ Als Autoren der Politikkompetenz stellen Weißeno et al. heraus, dass die genannten Kompetenzen nicht etwa isoliert aufzufassen sind, sondern einander in bestimmter Hinsicht bedingen. So sei Politikkompetenz nicht auf Fachwissen zu beschränken, wobei jedoch zu bedenken sei, dass gerade dieses im Zusammenhang mit Motivation, Urteilsfähigkeit oder auch Einstellungen stünde.¹⁷⁹ Fachwissen beeinflusse gerade diese weiteren Kompetenzen. Auch wenn Politikkompetenz sich nicht auf Fachwissen zu beschränke, sei gerade dessen Erwerb entscheidendes Ziel politischen Unterrichts. Solches Fachwissen setze sich zusammen aus Faktenwissen und konzeptuellem Wissen, gerade

»Faktenwissen besteht aus einzelnen Daten und Fakten. Es ist jederzeit verfü- und abrufbar und kann zu einem späteren Zeitpunkt in

173 Die Begriffe des Kompetenzmodells werden an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Näheres dazu siehe Eckhard Klieme, Detlev Leutner (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG*. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 6, S. 876–903. Siehe außerdem Weinert: *Concept of competence – A conceptual Clarification*. Eine differenzierte Analyse bietet Anne Müller-Rückwitt (2008): »Kompetenz«. *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Würzburg: Ergon.

174 Weißeno: *Politisches Lernen*, S. 511.

175 Vgl. ebd.

176 Ebd.

177 Weißeno et al.: *Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell*.

178 Ebd., S. 248.

179 Ebd.

abstrahierter Form in das konzeptuelle Wissen einfließen. Konzeptuelles Wissen sieht von konkreten Erfahrungen ab und kategorisiert stattdessen deren Merkmale und Kennzeichen. «¹⁸⁰

Letzteres zeigt seine Relevanz darin, dass es als Netz vorhandener Konzepte verstanden wird, die in einer Anwendungssituation miteinander verknüpft werden. »Es aktualisiert sich eine Wissensstruktur, die umso differenzierter ist, je mehr Konzepte vorhanden sind. «¹⁸¹ Laut der Autorengruppe verlangt das Verständnis politischer Gegenstände solch konzeptuelles Strukturwissen, woraus sich die Relevanz der Vermittlung solchen Wissens erklärt.

»Lernende sollen daher im Politikunterricht systematisches und zugleich flexibles Wissen erwerben: Sie müssen kohärente kognitive Strukturen aufbauen, welche die politische Wirklichkeit modellhaft repräsentieren. Ziel des Unterrichts ist in diesem Sinne nicht die Vermittlung von Faktenwissen oder eines bestimmten Weltbildes, sondern die Förderung und Strukturierung konzeptuellen Wissens der Lernenden. «¹⁸²

Solches Verständnis der politischen Bildung als Sammelbegriff für die curriculare Vermittlung politischer Kompetenzen aus empirischer Perspektive verlangt von den Autoren durchaus eine Auseinandersetzung mit der Umsetzbarkeit der recht anspruchsvollen Ziele der schulischen politischen Bildung. Eine dieser Herausforderungen zeigt sich in der Frage, welches *Bürgerleitbild* bei schulischen Bemühungen der politischen Bildung herangezogen werden kann und nach dem Beutelsbacher Konsens auch darf. Joachim Detjen etwa konstatiert, dass der demokratische Staat bei aller bildungspolitischen Anstrengung nicht befugt sei, die Bürger zu politischer Partizipation zu zwingen; er kann also seine eigenen Voraussetzungen nicht garantieren, insofern er selbst von solcher Partizipation und der Bereitschaft dazu abhängt. Aus dieser Einsicht heraus verweist Detjen auf Forschungsergebnisse der Sozialwissenschaften, die den Bürgern der Bundesrepublik eine unzureichende politische Partizipationsbereitschaft attestierten und rät der politischen Bildung daher, sich für ein »nüchternes Bürgerbild zu entscheiden. «¹⁸³ Nach diesem Konzept gebe es dann neben dem favorisierten

¹⁸⁰ Vgl. John R. Anderson (2001): *Kognitive Psychologie*. Deutsche Ausgabe, hrsg. von Joachim Funke. 3. Aufl., Heidelberg/Berlin: Springer VS. Zitiert nach Weißeno et al.: *Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell*.

¹⁸¹ Weißeno et al.: *Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell*, S. 253.

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Joachim Detjen (2017): *Bürgerleitbild*. In: Dirk Lange, Volker Reinhardt: *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen*

- *Aktivbürger*

auch

- den *differenziert-realistischen Bürger*,
- den *interventionsfähigen Bürger*,
- den *reflektierten Zuschauer* und schließlich den
- *politisch desinteressierten Bürger*

Der interventionsfähige Bürger sei bei politischer Bildungsarbeit als *Minimalziel* zu sehen, der Aktivbürger als *Maximalziel*. Gleichzeitig sei zu erkennen, dass nur wenige dieses Maximalziel erreichen können.

Die Bürgerleitbilder Detjens unterscheiden sich im Maß der Fähigkeit politischer Partizipation und müssten ihm zufolge alle diagnostiziert werden, um die Integration aller Bürgertypen in den Staat zu gewährleisten. Es sei jedoch darauf hinzuweisen, dass Partizipationsfähigkeit

»in Abhängigkeit von der prinzipiellen Partizipationswilligkeit und mit-
hin in der Entscheidungsfreiheit jeder Bürgerin und jedes Bürgers [ste-
he]. Die Partizipationswilligkeit kann schlechterdings nicht im Politik-
unterricht »vermittelt« werden, will dieser nicht die Schülerinnen und
Schüler präformieren und ihre Entscheidungsfreiheit diesbezüglich in
unzulässiger Weise einschränken.«¹⁸⁴

Weißeno et al. erachten solche begrifflichen Bemühungen zwar für wich-
tig, erklären sie jedoch für unfruchtbar für ihr Konzept politischer Bil-
dung.

Die Autorengruppe betont in Ihrer Publikation die Relevanz der Ba-
sis- und Fachkonzepte, die das Fach Politik mit den jeweiligen Inhal-
ten strukturieren und systematisieren würden. Sie fokussiert in ihrem
Ansatz vor allem die Vermittlung von Wissen als Faktenwissen und
konzeptuelles Wissen und macht das Zusammenspiel beider Wissens-
formen zur Grundlage politischen Wirkens. Ziel solcher Bemühungen
sei nicht weniger als die Erziehung der Einzelnen zu politisch mündi-
gen Bürgern, die über politische Urteilskraft verfügen – beides sei ent-
scheidend für die Erhaltung und Entwicklung der Demokratie. »Der
Politikdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin stellt sich deshalb u.a.
die Aufgabe systematisch angelegter Reflexion derjenigen Anregungen,
welche für die Ermöglichung gelingender politischer Praxis erforder-
lich sind.«¹⁸⁵

Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung,
Band I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 288.

¹⁸⁴ Weißeno et al.: *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*, S. 27.

¹⁸⁵ Ebd., S. 23. Siehe auch Joachim Detjen (2007): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München/Wien: Oldenbourg.

2.4.2 Gegenstimmen: Autorengruppe Fachdidaktik

Vor allem die »Autorengruppe Fachdidaktik« rund um Dirk Lange und Wolfgang Sander hat auf diesen Entwurf mit einer Streitschrift¹⁸⁶ reagiert. Sander et al kritisieren das oben dargestellte Konzept in erster Linie in zwei zentralen Punkten: zum einen der *Wissensbegriff* und hiermit zusammenhängend zum anderen die *Bezugsdisziplin* politischer Bildung.

Der von Weißeno et al. dargelegte Wissensbegriff, der nur auf der Kenntnis von Fachbegriffen beruhe, könne nur in einem »instruktionsorientierten Unterricht«¹⁸⁷ vermittelt werden. Ein solch »objektivistischer« Wissensbegriff der kategorialen Fachdidaktik, so meint Sander, sei nicht mehr subjektorientiert und beziehe die Erfahrungen der Schüler nicht ausreichend ein. Guter politischer Unterricht müsse zwar auch Wissen vermitteln, seine Kernaufgabe sei aber, »dass er dabei die Vorstellungen erreicht, mit denen die Schülerinnen und Schüler sich tatsächlich reale Politik erklären. Deshalb sollte es im Bereich des Wissens vorrangig um konzeptuelles Wissen gehen, das auch die Ebene grundlegender Vorstellungsbereiche berührt.«¹⁸⁸

Das Wissen der Schüler wird also von Sander et al. als Konzept erfasst, das sie sich durch eigene *Erfahrungen* angeeignet haben. Diese können nach Sander nicht richtig oder falsch sein; aus ihnen gewöhnen die Lernenden vielmehr *Konzepte* über die wahrgenommene Realität. Diese Konzepte könne man nach Sander zwar ergänzen, nicht aber korrigieren, da es sich bei ihnen um *persönliche Vorstellungen* der Schüler handle und sie sich somit der Bewertung nach dem Muster *richtig/falsch* entzögen. Nur über einen Zugriff auf »grundlegende Vorstellungsbereiche«¹⁸⁹ sei es den Lernenden auch bei unsicherer Wissenslage möglich, urteils- und handlungsfähig zu sein.¹⁹⁰ Das Ziel eines solchen *erkenntnisphilosophisch-konstruktivistischen* Begriffs des Lernens sieht Sander in der politischen Mündigkeit, die die Lernenden in einem erwünschten »republikanischen Habitus« repräsentieren sollen. Ziel politischer Bildung sei es also, eine bestimmte persönliche *Haltung* der Lernenden anzuregen. Mit einem objektivistischen Wissensbegriff, der die bloße Vermittlung von Begriffen und Konzepten als Ziel politischer Bildung hat, sei dies nicht möglich.

186 Autorengruppe Fachdidaktik (2011): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.

187 Wolfgang Sander (2013): *Bildung durch Politikunterricht. Positionen zu aktuellen Kontroversen im Fach – Antworten auf die Fragen der POLIS-Redaktion*. In: polis 3/2013, S. 18ff.

188 Ebd., S. 19.

189 Ebd., S. 18f.

190 Vgl. ebd.

Diese Kritik des Wissensbegriffes hängt bei Sander et al. unmittelbar mit einem zweiten Einwand zusammen. Sander et al. fordern ein Konzept politischer Bildung, das alle *sozialwissenschaftlichen Disziplinen*, hierin besonders die Soziologie, die Wirtschaftswissenschaften, aber auch die Kulturwissenschaften einbezieht, sie bestreiten, dass die Politikwissenschaft die einzige oder primäre Bezugswissenschaft der politischen Bildung sein kann. Die geforderte *Interdisziplinarität* würde mehr didaktische Zugänge und ein umfassenderes Feld politischen und gesellschaftlichen Zusammenlebens einschließen und eine Engführung des politischen Unterrichts auf die bloße Kenntnis politikwissenschaftlicher Basis- und Fachkonzepte verhindern. Professionalität in politischer Bildung, so Sander, erfordere Interdisziplinarität und die Öffnung des Fachs für andere Disziplinen. Andersfalls drohe eine reine politikwissenschaftliche Qualifikation, die einem ganzheitlichen politischen Bildungsbegriff nicht genüge. Auf bildungstheoretischer Grundlage deuten Sander et al. das Kompetenzmodell in einer Weise um, die ihnen erlaubt, die Schüler als Subjekt ins Zentrum schulischen Lernens zu stellen, ihnen aber zugleich diejenigen Kompetenzen zu vermitteln, die die politische Welt erfordert. Das Resultat einer solchen Bildung sei dann die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit der Schüler.

Sander verweist auf die Notwendigkeit der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer konstruktivistischen Lerntheorie und fordert, die subjektiven Vorstellungen der Schüler in den Vordergrund zu stellen. So verweist er auf die anthropozentrische Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts, die aber »eine andere Fundierung in den modernen Wissenschaften [...]«¹⁹¹ brauche. Solche Fundierung sieht er in seinem Ansatz der »konstruktivistischen Bildungstheorie«,¹⁹² durch die Persönlichkeitsbildung geleistet werden soll, die die Übernahme von Werten demokratischer Gemeinwesen und somit die Integration des Einzelnen in dieses Gemeinwesen erlaubt.

Sanders Bezug auf Humboldt erscheint vor dem Hintergrund seiner Kritik am »objektivistischen« Wissensbegriff von Weißeno et al. überraschend. Ein solcher »Objektivismus« ist zentrales Element humboldtscher Bildungstheorie. Die Welt, mit der der Einzelne in Wechselwirkung steht, die ihm als *Mittel* zur Entfaltung seiner individuellen Kräfte dient, ist eine objektive Welt »außerhalb« des Individuums. Sie ist ihm etwas Fremdes und nur als dieses Fremde kann sie ihm als Sphäre der *Entfremdung* die *Auseinandersetzung* mit ihren Gegenständen erlauben. An diesen soll sich das Individuum aufreiben, sich an ihnen ausprobieren. Das Individuum geht in diesem Prozess der Entfremdung, des Prozesses der Distanznahme von den eigenen Vorstellungen über sich hinaus, es

¹⁹¹ Ebd., S. 20.

¹⁹² Ebd.

verlässt die eigene Vorstellungswelt und muss sich aktiv die Welt erschließen, und zwar in Wechselbeziehung mit ihr. Für die Bildung des Einzelnen sind also die äußere Welt und ihre Gegenstände konstitutiv. Wie jedoch soll diese äußere Welt der Bildung des Einzelnen im humboldtschen Sinne dienen, wenn ihre Lernobjekte nur aus der Sicht und Vorstellungswelt der Lernenden erörtert werden sollen? Die eben benannte Entfremdung als Element der humboldtschen Bildung erfordert ja gerade dies: Die Begegnung mit Sachverhalten *außerhalb des Selbst*. Sander verfehlt aber gerade die Entfremdung als konstitutives Element des humboldtschen Bildungsprozesses, wenn er das humanistische Bildungsideal auf konstruktivistische Methoden reduziert. Anders als von Sander dargestellt, liegt gerade das anthropozentrische Moment des humboldtschen Bildungsideals nicht in der Erschließung der Welt anhand *nur* individueller Vorstellungen. Es liegt in der Selbstzweckhaftigkeit der Bildung des Einzelnen, die bei Humboldt gerade ausschließt, dass sie einem äußeren Zweck dient. Staatsbürgerliche Bildung, verstanden als Bildung des Einzelnen zu Bürger im Vollsinn ist bei Humboldt eben deshalb explizit nicht vorgesehen, da dies ein unzulässiger Übergriff des Staates auf den Einzelnen wäre.

Wie ein durch konstruktivistische Lerntheorie untermauertes humanistisches Bildungsideal den Einzelnen zum Bürger bilden kann, erschließt sich durch die Erörterungen Sanders nicht ohne weiteres. Er fordert ein konstruktivistisches Lernmodell, das sich an den Schülern bekannten Konzepten der Politik orientiert und diese ergänzt und modifiziert. Resultat dieses Lernens soll dann ein normatives Ziel sein: Demokratisches Bürgerbewusstsein und eine »republikanische Haltung«.¹⁹³ Wie solches konzeptuelles Wissen zu persönlichen Haltungen führen soll, lässt also auch Sander offen.

Wie dieser Prozess der politischen Bildung zu vollziehen ist, legt ergänzend zu Sander Dirk Lange dar. Es komme darauf an, fachliche Fähigkeiten der Lernenden diagnostisch zu erfassen und diese »durch entsprechend differenzierte Lernangebote in politische Bildungskompetenzen zu transformieren.«¹⁹⁴ Schulische politische Bildung als wissenschaftliche Teildisziplin würde sich nach diesem Verständnis als empirische Wissenschaft begreifen und »die tatsächlichen Ausgangspunkte, Prozesse und Ergebnisse fachlichen Lernens zu ihrem disziplinären Kern erheben. Von Interesse sind die mentalen Modellierungen [der Lernenden A.A.] der politischen Wirklichkeit, die im Lernprozess aktiviert, modifiziert

¹⁹³ Ebd.

¹⁹⁴ Dirk Lange (2011): Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Autorengruppe Fachdidaktik: *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag. S. 109.

und erweitert werden.«¹⁹⁵ Die fachdidaktische Forschung hätte nach Lange die Aufgabe, diese Modellierungen, die auch »als konzeptuelles Deutungswissen [...] oder als Bürgerbewusstsein bezeichnet werden [können]«¹⁹⁶, zu *evaluieren*. Nur durch die Diagnostik dieser subjektiven Modellierungen der Lernenden »als pädagogisch gedachte Vorstellungsdagnostik«¹⁹⁷ könne dann der fachliche Unterricht sinnbildend wirken und an die Konzepte der Schüler anknüpfen. Die Methoden solcher Evaluation müssten durch die Fachdidaktik entwickelt werden, so Lange.¹⁹⁸

Lange entwirft also einen Ansatz politischen Lernens, der die Konzepte der Schüler erweitern soll und möchte gerade in diesem Verhältnis zwischen bestehenden Vorstellungen und neu zu erwerbendem Wissen die Möglichkeit des sinnbildenden Politikunterricht eröffnen. Der Ausgangspunkt der politikdidaktischen Forschung läge in diesem Konzept auf der Diagnostik der Vorstellungen der Schüler, um ein darauf zugeschnittenes Lernangebot zu entwickeln, das wiederum ein *gewünschtes Outcome* als langfristiges Ergebnis bewirken soll. So spricht sich Lange für ein Konzept aus, das zum einen das politische Fachwissen betont, zum anderen aber auch die Vorstellungen der Schülerschaft erfassen und beeinflussen möchte. Politischer Unterricht soll also das konzeptuelle Wissen der Schüler beeinflussen und dadurch Haltungen erzeugen. Die Inhalte, die eine solche Verknüpfung von Wissen und Haltungen herbeiführen könnten, werden nicht nur nicht benannt, Lange erklärt sie für irrelevant für den politischen Bildungsprozess.¹⁹⁹ Ob Haltungen durch diagnostische Verfahren evaluiert und durch gezielte Impulse beeinflusst werden können ist schon vor dem Hintergrund der bisher geleisteten Diskussion fraglich – nicht nur in Bezug auf den Erfolg solchen Vorhabens, sondern auch auf die Frage hin, ob solche »Bildung« überhaupt zulässig sei.

Die dargestellte Kontroverse ist geprägt von einer Diskussion um konstruktivistische (Sander, Lange) und kognitivistische (Weißeno, Massing) Lerntheorien, die freilich ganz unterschiedliche Standorte haben. Auch wenn beide Ansätze sich im Rahmen von psychologischen Lern- und Lehrtheorien bewegen, unterscheiden sie sich vor allem in den prozessualen Bedingungen des Lehrens und Lernens politischer Zusammenhänge. Dennoch zeigt sich in Sanders Kritik ein entscheidender Aspekt politischer Bildung. Er erkennt in seinem konstruktivistischen

¹⁹⁵ Ebd., S. 110.

¹⁹⁶ Ebd.

¹⁹⁷ Sander (2013): *Bildung durch Politikunterricht*, S. 19.

¹⁹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹⁹ Vgl. Dirk Lange (2014): *PISA und die Folgen – Schulische politische Bildung im Prozess der Bildungsreform*. In: Wolfgang Sander, Peter Steinbach: *Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen*. Bonn: bpb.

Ansatz, dass politische Bildung auch persönlicher Dispositionen bedarf. Politische Bildung fordert gerade in der Zielsetzung der Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit der Bürger ein enges Verhältnis zwischen den Lernobjekten und den Lernenden. Anders als Weißeno et al. fordern Sander et al. auch den Einsicht, dass politische Bildung auch immer Persönlichkeitsbildung sein muss, d.h. sie muss ein normatives Element haben und somit die Übernahme von Werten als Haltungen berücksichtigen.

Es ist zunächst nur festzuhalten, dass Sander et al. auf die Persönlichkeitsbildung als einen wichtigen Aspekt der politischen Bildung hinweisen. Ob dies mit konstruktivistischen Methoden zu erreichen ist, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

2.4.3 Weitere Aspekte politischer Bildung

2.4.3.1 Werteerziehung

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) und die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) betonen in ihren Ausführungen zu den Anforderungen an die politische Bildung, dass ein reiner Wissenserwerb nicht genüge, um die Schülerschaft auf ihre Aufgaben als Bürger vorzubereiten. Beide Institutionen betonen die Relevanz der Werte der Bürgergesellschaft. Diese müssten praktisch geübt werden (DVPB) und könnten so zur *Identifikation* mit dem Gemeinwesen führen (BpB). Politische Bildung habe auch ein *normatives Element*, das in der Übernahme und Repräsentation der gemeinschaftlicher Werte durch die Bürger gezeigt werden soll. Die Bürger sollen demokratische Werte nicht nur übernehmen, sie sollen sie laut DVPB auch in Anspruch und Wirklichkeit immerwährend überprüfen. Hierzu bedürfe es aber einer Orientierung innerhalb dieser Werte und der Mechanismen ihrer Bewertung.

Sybille Reinhardt unternimmt den Versuch, den Stellenwert individueller und gesellschaftlicher Werte und ihr Zusammenspiel für eine funktionierende Gesellschaft auszumachen, resümiert aber, dass die »Hoffnung auf unmittelbare gesellschaftliche Integration und individuelle Identität durch gemeinsam geteilte Werte [...] vergeblich [...]«²⁰⁰ sei. Die durch die Verfassung festgesetzten Werte wie Gleichheit oder Freiheit seien

200 Sibylle Reinhardt (2017): *Werte in der Politischen Bildung*. In: Dirk Lange, Volker Reinhardt: *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*, Band I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 166.

»nur ein abstraktes Gerüst von Werten, deren Verhältnis zueinander im demokratisch-deliberativen Diskurs erst bestimmt werden muss.«²⁰¹ Reinhardt plädiert dafür, dass dieses »abstrakte Gerüst« zunächst konkretisiert wird, d. h. die unterschiedlichen Werte sollen in Anwendungssituationen *geübt* werden, sodass sie gegeneinander abgewogen werden können, wenn es zu Konfliktsituationen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Werten kommt. Sie weist darauf hin, dass Politik »ohne begründeten Bezug zu moralischen Gründen zynisch, [...] die Verabsolutierung moralischer Überzeugungen ohne fachlich-sachliches politisches Denken und Analysieren [...] weltfremd [sei].«²⁰² So schlägt Reinhardt ein recht mechanisches Kategorisieren von miteinander konkurrierenden Werten vor, das bei der moralischen Urteilsfindung in politischen Konfliktsituationen helfen soll. Die Konfrontation und Analyse mit und von konkreten Situationen sollen die Schülerschaft dazu bewegen, das moralisch richtige *Urteil* in politischen Situationen zu treffen. Reinhardts Konzept versucht durch Konkretisierung, d. h. durch Übersetzen abstrakter Werte in konkrete Handlungssituationen, den Schülern eine Orientierung innerhalb politischer Urteile zu geben.

Ihren lerntheoretischen Überlegungen legt Reinhardt dann die Moralstufen Kohlbergs zugrunde und schlägt die Übung der Schüler mit Dilemmageschichten vor, an denen der Prozess der moralischen Entscheidungsfindung geübt werden soll. Aus der Praxis der Philosophiedidaktik ist diese Methode gängig. Sie soll zur Reflexion über die Anwendbarkeit, aber auch zur Abwägung von Werten anregen, dient somit als philosophisches Gedankenspiel. Die Schüler sollen durch einen moralisch kaum lösbaren philosophischen Konflikt ihr Reflexions- und Argumentationsvermögen üben. Es gilt, gesicherte Handlungsmuster und Überzeugungen zu überprüfen und diese in Frage zu stellen. Ziel philosophischer Bildungsbemühungen müssen immer Bedeutungen grundlegender Begriffe und die Argumentation bestimmter Aussagen sein. Die Infragestellung gerade von gewünschten Handlungs- und Denkmustern gehört zu Hauptaufgaben philosophischen Lernens.²⁰³ Der Wert solcher Übungen ist freilich nicht von der Hand zu weisen, es stellt sich nur die Frage, ob sie zur Übernahme von Werten dienen oder nicht doch »nur« das philosophische Denken schulen.

201 Ansgar Klein, Rudolf Speth (2000): *Demokratische Grundwerte in der pluralistischen Gesellschaft*. In: Gotthard Breit, Siegfried Schiele (Hrsg.): *Werte in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 47f. Zitiert nach Reinhardt: *Werte in der Politischen Bildung*.

202 Reinhardt: *Werte in der Politischen Bildung*, S. 168.

203 Vgl. Jonas Pfister (2014): *Fachdidaktik Philosophie*. Bern: Haupt UTB.

2.4.3.2 Begriff der Urteilkraft?

Relevant wird dieser normative Aspekt auch in Bezug auf das von der politischen Bildung ausgemachte Ziel ihrer Bildungsarbeit: die Urteils- und Handlungsfähigkeit der Bürger. Innerhalb der gegenwärtigen Konzeptionen zur politischen Bildung ist vor allem der Begriff der *Urteilkraft* kaum fundiert ausgearbeitet. Als eine Fähigkeit des qualifizierten Bürgers soll politische Urteilsbildung die Bürger dazu befähigen, den Anforderungen der Bürgergesellschaft zu genügen und in dieser als Souverän wirksam zu werden.

Es scheint in aktuellen Konzepten unstrittig, dass politische Bildung Zweck schulischer Vermittlung des Politischen sein muss. Hierbei beziehen sich gerade Weißeno et al. auf Sutor²⁰⁴ und betonen, dass Urteilkraft gerade einer Rationalität, d. h. eine Wissens um Strukturen, Möglichkeiten und Grenzen des Politischen bedarf. Hierbei wird die »Kompetenzdimension Urteilkraft«²⁰⁵ und ihr Zusammenhang zu anderen Kompetenzdimensionen hervorgehoben.

»In kognitionspsychologischer Hinsicht ist das Urteilen ein Prozess, in dem eine Person einem bestimmten Urteilsobjekt einen Wert auf einer Urteilsdimension zuordnet. Urteilsobjekte sind Gegenstände, Situationen, Personen, Aussagen, Ideen wie auch innere Zustände. Urteilsdimensionen klassifizieren oder skalieren die im Urteil getroffene Aussage.«²⁰⁶

Aus dieser kognitionspsychologischen Sicht erkennt die Autorengruppe zwar, dass politische Urteile grundsätzlich normative Urteile sind, »da das Politische zur Bewertung bzw. Stellungnahme zwingt oder eine Entscheidung bzw. eine inhaltliche Ausgestaltung verlangt.«²⁰⁷ Dennoch versteht dieser Ansatz die Urteilkraft als verstandesmäßige Fähigkeit, die vor allem *schematischen* Denkprozessen folgt. Dieser Eindruck verhärtet sich gerade darin, dass Weißeno et al. neben dem Fachwissen vor allem die Urteilkraft zum Gegenstand der Benotung schulischer Leistungen machen möchten.²⁰⁸ »Politische Urteile sind hinsichtlich ihrer logischen und deskriptiven Richtigkeit objektivierbar. Unterscheidbar ist auch die Qualität der vorgetragenen Begründung bzw. Rechtfertigung.«²⁰⁹

Hier zeigt sich durchaus eine Engführung dieser Fähigkeit, die zwar auch auf Rationalität beruht, ihren besonderen Charakter jedoch gerade dadurch erhält, dass Urteile immer selbsteigene Bewertungen des

204 Sutor: *Neue Grundlegung politische Bildung*.

205 Vgl. Weißeno et al.: *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*.

206 Weißeno et al.: *Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell*, S. 260.

207 Ebd.

208 Ebd.

209 Ebd.

Urteilenden darstellen, die nicht nur faktische, sondern auch normative Bezüge herstellen. Das bedeutet, dass Urteile neben faktischen Wissens auch schon bestehender Dispositionen bedürfen, also Haltungen der Einzelnen. Urteile sind also Bewertungen oder Aussagen, die unübertragbar auf den besonderen Einzelnen bezogen sind.²¹⁰ Gerade aus dieser kantischen Einsicht erklärt sich die berechtigte Forderung Sanders, dass schulische politische Bildung immer auch Persönlichkeitsbildung sein muss, d. h. dass die Lernenden Haltungen erwerben.

Auf diese Engführung verweisend, differenziert Massing den Begriff der politischen Urteilskraft als das Zusammenspiel von Wert- und Zweckrationalität. Nach der auf Max Weber zurückgehenden Klassifikation *sozialen Handelns* ließen sich solche Handlungen unter den Kategorien *Effizienz* und *Legitimität* subsumieren.²¹¹ Diese beiden Kriterien sollen rationale Abwägungen auf der einen Seite und wertbasierte Einschätzungen der Handlungen auf der anderen Seite gewährleisten. So verstanden sei das Urteil immer von der eingenommenen Perspektive abhängig, von denen er drei ausmacht: Die der Repräsentanten, der Repräsentierten und des politischen Systems.²¹² Juchler analysiert:

»Jede Perspektive akzentuiere unterschiedliche Aspekte, die sich aber gegenseitig nicht ausschließen, sondern sich entweder ergänzen oder in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen«. Bezüglich der im Politikunterricht zu entwickelnden Fähigkeit zur politischen Urteilsbildung gelangt Massing deshalb zu dem Schluss: »Je nach dem, auf welcher Dimension der politisch-gesellschaftlichen Rationalität Schülerinnen und Schüler ihren Schwerpunkt setzen oder welche Perspektive der Betrachtung sie einnehmen, werden sie auch bei Berücksichtigung der anderen Dimension und anderer Perspektiven zu unterschiedlichen Urteilen gelangen.«²¹³

So sei »[e]in politisches Urteil [...] die wertende Stellungnahme eines Individuums über einen politischen Akteur oder einen politischen

²¹⁰ Auch Massing erkennt diesen entscheidenden Charakter der Urteilskraft in bestimmter Hinsicht an, wenn er feststellt, dass sie immer von der eingenommenen Perspektive abhängig ist. Es ist hinzuzufügen, dass diese Perspektive immer auch die eines Vollzugssubjektes bedarf. Vgl. Peter Massing (1996): »Darmstädter Appell«. *Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 47/1996, S. 34–38. Vgl. auch Peter Massing, Georg Weißeno (Hrsg.) (1997): *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

²¹¹ Vgl. Max Weber (1988⁵): *Politik als Beruf*. In: Ders.: *Gesammelte Politische Schriften*, hrsg. v. Johannes Winckelmann, Tübingen: Mohr Siebeck.

²¹² Vgl. Peter Massing (1995): *Wege zum Politischen*. In: Ders., Georg Weißeno (Hrsg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung des unpolitischen Politikunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS.

²¹³ Ingo Juchler (2005): *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*. In: *ZfP*, 52. Jg. 1/2005, S. 102f.

Sachverhalt unter Berücksichtigung der Kategorien Effizienz und Legitimität mit der Bereitschaft, sich dafür öffentlich zu rechtfertigen.«²¹⁴

Juchler weist darauf hin, dass gegenwärtige Konzepte der politischen Urteilskraft in schulischen Kontexten »insbesondere auf die Vermittlung des Urteilsmaßstabes«²¹⁵ abzielen. Ihnen komme es vor allem darauf an, die curriculare Vermittelbarkeit dieser Fähigkeit zu operationalisieren, wozu man sich der weberschen Differenzierung bediene. Juchler hingegen weist darauf hin, dass bei »diesem Verfahren [...] die von den Individuen getroffenen politischen Urteile [...] wie Monaden unvermittelt nebeneinander stehen.«²¹⁶ Zwar sei es richtig, dass Urteile, ganz gleich aus welcher Perspektive getroffen, eine gewisse Stimmigkeit verlangten.

»Entscheidend für ein politisches Urteil sollte jedoch sein, dass es auf das politische Gemeinwesen gerichtet ist, welches sich in der Demokratie insbesondere durch das Vorhandensein einer Pluralität von Meinungen auszeichnet, die im Prozess der politischen Öffentlichkeit aufeinander treffen und verhandelt werden.«²¹⁷

Das bedeutet nach Juchler, dass das politische Urteil zum einen gerade dadurch bestimmt ist, dass es sich in einem politischen Raum pluraler Urteile anderer bewegt und dass gerade diese politische Öffentlichkeit Adressat der Urteile ist. Hier wird es beurteilt – hier zeigt sich, ob und inwiefern das Urteil anerkennungswürdig ist oder eben auch nicht. »Der gesellschaftliche Pluralismus divergierender politischer Interessen und Wertvorstellungen bildet sowohl die Grundlage wie die Herausforderung an eine politische Urteilskraft.«²¹⁸

Juchler führt die mangelnde begriffliche Differenzierung des politischen Urteils gerade auf den Bezug auf Weber zurück. Dieser hatte sein Konzept der Wert- und Zweckrationalität zum einen nicht etwa in Bezug auf explizit politische Urteile verfasst, sondern in Bezug auf soziale Handlungen überhaupt. Zum anderen würde Weber durchaus eine höhere Gewichtung des rationalen Urteils gegenüber dem Werturteil vornehmen. Nach Juchler sei das webersche Konzept der Urteilskraft zum einen nur »durch kalkulierende Mittelwahl«²¹⁹ bestimmt und zum anderen verbleibe es nur in einem subjektiven Ermessen subjektiver Interessenkalküle.

²¹⁴ Peter Massing (1995): *Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung?* Ders., Georg Weißenro (Hrsg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung des unpolitischen Politikunterrichts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 223f. Zitiert nach Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 102.

²¹⁵ Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 102f.

²¹⁶ Ebd., S. 103.

²¹⁷ Ebd.

²¹⁸ Ebd.

²¹⁹ Ebd., S. 104.

»Die entscheidende Frage der Vermittlung des eigenen Urteils mit demjenigen der anderen Mitglieder des pluralistischen Gemeinwesens bleibt damit genauso unbeantwortet wie diejenige nach den Werten, welche auf der wertrationalen Seite Eingang in die Urteilsbildung finden sollten – die bei den Mitgliedern pluralistischer Gemeinwesen vorhandenen konkurrierenden Auffassungen vom Guten können bei der politischen Urteilsbildung nicht schlicht nach subjektivem Gusto miteinander verrechnet werden.«²²⁰

Juchler betont den politischen Raum und somit die Relation der Urteilenden aufeinander. Politischer Urteile beruhen auf gemeinsam geteilten Wertvorstellungen innerhalb dieses Raumes und seien aufeinander bezogen. Er stellt so heraus, dass der gegenwärtige Begriff der Urteilskraft in den »von der politischen Pädagogik und der Politikdidaktik vorgelegten Konzeptionen«, gerade in ihren Bezügen auf Weber, »sich vor den Ansprüchen eines normativen politikdidaktischen Ansatzes [...] als defizitär«²²¹ erweise.

Juchler fordert so eine *normative* Grundlegung der Konzeption der Urteilskraft als Ziel politischer Bildungsprozesse, die die *Relation* des urteilenden *Individuums* zum pluralistischen *Gemeinwesen* reflektiert. Solcher Begriff der Urteilskraft würde gerade reflektieren, dass das Urteil vor allem danach bewertet wird, ob es anerkennungswürdig ist oder nicht. Anders gesagt: Das politische Urteil ist nach Juchler nicht einfach eine subjektive Privatsache, sondern befindet sich in einer politischen Sphäre, in der es bestehen muss. Es muss also anerkennungswürdigen Prinzipien genügen, die zwar die *Rationalität* einschließen, vor allem aber *normativer* Natur sind. So sollen in das politische Urteil »neben dem kalkulierenden Eigeninteresse des Individuums auch die möglichen Interessen anderer sowie ein dem pluralistischen Gemeinwesen adäquater Wertgehalt einbezogen werden.«²²²

Juchler bezieht sich bei der Erarbeitung eines solchen Begriffes vor allem auf Ansätze der politischen Philosophie, so etwa auf John Rawls und Immanuel Kant. Die Auseinandersetzung aus philosophischer, aber auch politikwissenschaftlicher Perspektive sei nicht nur eine isolierte Reflexion des Begriffes der Urteilskraft, sondern auch eine »Stellungnahme in der derzeit virulenten politikdidaktischen Debatte um die wissenschaftstheoretische Zuordnung der Disziplin«,²²³ d. h. Juchler möchte die politische Philosophie und Politikwissenschaft als Bezugsdisziplinen der politischen Bildung vorschlagen, worin sich seine besondere Perspektive zeigt.²²⁴

220 Ebd., S. 105.

221 Ebd., S. 98.

222 Ebd., S. 106.

223 Ebd., S. 95.

224 Weiter heißt es ebd.: »Gegen Tendenzen zur Vereinnahmung der politischen Bildung durch die Pädagogik orientieren sich die folgenden Überlegungen

Juchlers Auseinandersetzung mit Rawls zeigt sich zum einen als Auseinandersetzung mit Verstand und Vernunft und aus diesen für ihn ableitbaren Prinzipien der Urteilkraft. Zum anderen scheint es darum zu gehen, mögliche Kandidaten für normative Prinzipien zu finden, die in einem Gemeinwesen anerkannt werden können. Rawls würde zunächst darauf hinweisen, dass das Vernünftige, in Gestalt normativer Prinzipien, »Element der Idee der Gesellschaft als eines Systems fairer Kooperation«²²⁵ sei. Das Verhältnis zwischen den Einzelnen innerhalb der Gesellschaft sei also getragen vom Prinzip der Fairness, das von allen Mitglieder anerkannt sei. Zu unterscheiden sei die *Vernunft* vom *Verstand*, insofern letzterer »sich auf »einzelne, einheitliche Akteure (entweder Individuen oder Körperschaften) [bezieht], die in der Lage sind, zu urteilen und zu überlegen, welches ihre ureigensten Zwecke und Interessen sind.«²²⁶ Für einen normativen Begriff der Urteilkraft bedeutet diese Unterscheidung, dass die Einzelnen bei rationalen Urteilen durchaus ihre je eigenen Interessen verfolgen und befriedigen sollen. Bei vernünftigen Urteilen jedoch müssten sie sich im *Verhältnis zu anderen* verstehen und deren Interessen ebenfalls bedenken und somit »lediglich die Werte des Politischen gelten lassen.«²²⁷ Vor dem Hintergrund dieser rawlsschen Differenzierungen zwischen Vernunft und Verstand müsse zunächst auf begrifflicher Ebene festgehalten werden, dass das rationale Urteil erst einmal nur subjektive Interessenskalküle berücksichtigt. Das vernünftige Urteil hingegen »qualifiziert sich [...] durch seine Berücksichtigung der Interessen anderer Individuen sowie allgemein anerkannter politischer Werte.«²²⁸ Diese Werte seien etwa gleiche politische und bürgerliche Freiheiten, Chancengleichheit sowie wirtschaftliche Gegenseitigkeit und wären in demokratischen Staaten in der Verfassung manifestiert.²²⁹

zur Konzeptualisierung politischer Urteilkraft an Ansätzen der politischen Philosophie sowie der Politikwissenschaft und damit an den althergebrachten zentralen Bezugsdisziplinen der Politikdidaktik.«

225 John Rawls (1994): *Der Gedanke des übergreifenden Konsenses*. In: Ders.: *Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978–1989*, hrsg. v. Wilfried Hinsch, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 298, zitiert nach Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 106.

226 John Rawls (2003): *Politischer Liberalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 122f, zitiert nach Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 106.

227 Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 107.

228 Ebd., S. 107.

229 Juchler verweist hier auf Rawls: Die Vernunft politischer Urteile fordere »dass Bürger in der Lage sein sollen, unter vernünftiger Abwägung öffentlicher politischer Werte zu begründen, wofür sie in grundlegenden Angelegenheiten stimmen, wobei alle Beteiligten natürlich davon ausgehen, dass diese Werte in einer Pluralität vernünftiger Lehren, wie sie von Bürgern

Es sei jedoch noch zu klären, in welchem Verhältnis rationale und vernünftige Urteile zueinander stünden, wozu sich Juchler auf die kantische Konzeption der Urteilskraft bezieht: Die kantische Konzeption²³⁰ sei für die Politikdidaktik insofern wegweisend, als sie im Begriff der »erweiterten Denkungsart« das Verhältnis zwischen Einzelnen und dem *sensus communis* auf der einen und das Verhältnis zwischen Verstand und Vernunft auf der anderen Seite herausstelle. Der Einzelne würde sich in dieser Reflexion die Urteile aller anderer vorstellen und gerade so, kraft seines Vorstellungsvermögens, von seiner nur partikularen Vorstellungsart abstrahieren. Hannah Arendt pointiere die kantische Auseinandersetzung noch in der Einsicht, dass solcher Bezug freilich immer einer existierenden politischen Öffentlichkeit bedürfe, in der potenzielle Urteile nicht nur vermittelt, sondern zugleich auch immer möglich sein müssten.²³¹ Es gebe so ein Verhältnis zwischen freier politischer Öffentlichkeit und Möglichkeiten besonderer Urteile.

Für das Verhältnis von *Verstand* und *Vernunft* sei nun die kantische Differenzierung von *bestimmender* und *reflektierender* Urteilskraft fruchtbar. Während erstere vor allem eine *verstandesmäßige* Fähigkeit sei, sei die *reflektierende* Urteilskraft das eigentliche »Beurteilungsvermögen (*facultas diiudicandi*)«.²³² Gerade die reflektierende Urteilskraft, die durch die erweiterte Denkungsart zu vollziehen sei, stelle erst das so für Juchler so entscheidende interpersonale Verhältnis der Einzelnen untereinander her. Durch dieses interpersonale Verhältnis, das sich im Vollzug des reflektierenden Urteils durch den je Einzelnen herstelle, würde das »urteilende Individuum [...] somit einen Standpunkt einnehmen, der weder dem des homo oeconomicus noch dem des Gesinnungsethikers entspricht.«²³³ Vielmehr würde der Einzelne sein Urteil anhand eines *Bewertungsmaßstabes*, der durch die *politische Öffentlichkeit* vermittelt ist, fällen.

»Mit der Einbeziehung der politischen Urteile anderer im Sinne der erweiterten Denkungsart wird hier die Akkommodation des eigenen (Vor-)

vertreten werden, eine tiefergehende und häufig transzendente Grundlage finden [...]« Rawls: *Der Gedanke des übergreifenden Konsenses*, S. 326, zitiert nach Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. 107.

230 Zum Begriff der kantischen Urteilskraft siehe: Thomas Petersen et al. (2013): *Urteilskraft*. In: Dies.: *Die Kunst langfristig zu denken. Wege zur Nachhaltigkeit*. Baden-Baden: Nomos, S. 149–176.

231 Vgl. Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*.

232 Immanuel Kant (2000¹⁵): *Kritik der Urteilskraft*. Werkausgabe, Bd. X, hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 24.

233 Juchler bezieht sich bei dieser Bewertung vor allem auf Ernst Vollrath (1987): *Grundlegung einer philosophischen Theorie des Politischen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Urteils an die politischen Urteile anderer in dem Sinne verstanden, dass diese für die eigene politische Urteilsbildung eine angemessene Berücksichtigung finden. Durch die Akkommodation des eigenen Urteils an diejenigen anderer bleibt jenes nicht länger subjektiv und zeichnet sich durch seine Gültigkeit im Prozess der politischen Öffentlichkeit aus.«²³⁴

In seiner Auseinandersetzung mit Kant zieht Juchler den politikdidaktischen Schluss, dass der *Perspektivwechsel* entscheidendes Ziel politischer Bildung sein muss. Zugleich müsste die Unterscheidung von »Gut und Böse, die Verfolgung von Zielen, die Unterdrückung unmittelbarer Bedürfnisse, das Handeln im Rahmen eines bestimmten Kontextes«²³⁵ vermittelt werden. Zu vollziehen seien solche Bildungsziele durch *curricularen* politischen Unterricht, der zuvorderst eben diese Fähigkeiten üben müsse. Gerade neurobiologische Untersuchungen würden zeigen, dass solcher Unterricht durchaus Auswirkungen auf das Denken des Einzelnen habe, insofern hier Gehirnaktivitäten festgestellt werden könnten:

»Zur Ausbildung politischer Urteilsfähigkeit ergibt sich aus diesen *Untersuchungsergebnissen der Neurobiologie für den Politikunterricht* das Erfordernis zum Üben von exemplarischen Fällen, welche zum einen bedeutsame Inhalte der gegenwärtigen politischen Wirklichkeit widerspiegeln und auch prospektiv versprechen von politischer Relevanz zu sein. [...] [So] sollten die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage dieser exemplarischen Fälle dazu angeregt werden, eine möglichst vielfältige Struktur innerer Repräsentationen dieser politischen Inhalte und deren Bewertungen vorzunehmen. Die Varianz von Erfahrungen, welche eine spätere Einseitigkeit der Bewertungen zu vermeiden hilft und statt dessen Umsicht bei politischen Einschätzungen fördert, kann durch das Üben politischer Urteile erreicht werden, die sich durch das vernünftige Abwägen von Eigeninteressen und tatsächlichen oder vorgestellten Interessen anderer sowie die Einbeziehung politischer Werte auszeichnen.«²³⁶

Mit seinen Reflexionen zu Rawls und Kant kann Juchler durchaus wichtige Bezugspunkte des Begriffs der politischen Urteilskraft herausstellen. Er zeigt zunächst, dass es sich bei ihr nicht etwa nur um einen *verstandesmäßige* Fähigkeit handelt, sondern wesentlich um eine *vernünftige*. So bestimmt, sind ihr politische Werte zu Grunde gelegt, die durch das demokratische Gemeinwesen vermittelt werden. Im Vollzug des politischen Urteils seien die Urteilenden so, und auch dies ist entscheidend, auf ein Gemeinwesen bezogen, das nicht etwa nur Raum zweckrationalen Kalküls ist, sondern gerade eine normative Lebensweise, die Prinzipien wie etwa Freiheit oder Gleichheit nicht nur fordert, sondern

234 Juchler: *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*, S. III.

235 Ebd., S. 120.

236 Ebd., S. 120f. Hervorhebung von A. A.

verfassungsrechtlich manifestiert. Die Urteilskraft kann nach diesem Verständnis nicht nur rationalen »wenn – dann« Prozessen, und somit nur schematischen Denkvollzügen folgen. Sie ist *nicht* nur Gehirnfunktion, die die Einzelnen in besonderen Situationen abrufen, wie Juchler zunächst richtig erkennt. So stellt gerade Hannah Arendt, auf die sich Juchler bezieht, heraus, dass es sich bei der Urteilskraft nicht um eine rein *schematische* Operationen des Denkens handelt. Gerade Kant zeige, dass die Urteilskraft gar nicht belehrt, sondern geübt sein will und gerade diese Einsicht ist Erkenntnis des ersten Teils der Kritik der Urteilskraft.²³⁷

Es ist daher einigermaßen erstaunlich, welche politikdidaktischen Schlussfolgerungen Juchler aus diesen Einsichten zieht. Denn einerseits erkennt er die Relevanz der Praxis demokratischer Öffentlichkeit für die Entwicklung der Urteilskraft, andererseits soll sie durch theoretisches Üben im Rahmen curricularer Vermittlungsformen hergestellt werden. Es ist fraglich, ob gerade diese Vermittlungsform zur Urteilskraft führt, oder ob sie nicht nur *verstandesmäßige* Voraussetzungen der Urteilskraft herstellen kann. Gerade die Fähigkeit der *Unterscheidung* und der rein *schematische Nachvollzug* sich unterscheidender Urteile scheint doch nicht mehr zu sein als die Fähigkeit zu logischen Operationen wie jener des deduktiven Schlusses, was jedoch gerade nicht dem kantischen Begriff der Urteilskraft entspricht. Der Verdacht, dass es sich auch in den politikdidaktischen Vorschlägen Juchlers nur um *verstandesmäßige* Fähigkeiten handelt, erhärtet sich gerade in seinem Bezug auf die Neurobiologie, die die Urteilsfähigkeit nachweisen soll. Soll Urteilskraft nicht nur reine Gehirnfunktion sein, sondern sich als Bezug auf *normative Werte* zeigen, der sich nur durch die *freie Anerkennung* dieser durch den Einzelnen ergeben kann, kann sie wohl kaum neurobiologisch erfasst werden. Urteilskraft müsste nach den Erörterungen Juchlers ein Resultat derjenigen Konstitution des Menschen sein, die Kant oder auch Hegel *Geist* nennen und die sich gerade nicht in schematischen Vollzügen zeigt.

Es wird noch zu zeigen sein, inwiefern sich solcher *Geist* in menschlichen Vollzügen zeigt und welche Rolle die politische Bildung für geistige Vollzüge hat. An dieser Stelle kann aber festgehalten werden, dass selbst Juchler mit seinem differenzierten Bezug auf Rawls, Kant und Arendt und dem daraus gezogenen Schluss, dass Urteilskraft keine rein verstandesmäßiges Vermögen ist, diese dennoch durch Übung des *Verstandes* herstellen möchte. Fraglich ist also auch an Juchlers Auseinandersetzung, ob Bildungsziel und Bildungsform einander entsprechen, d.h. ob das Ziel durch solche curriculare Bildung zu erreichen ist oder ob nicht auch Juchler in seinen politikdidaktischen Überlegungen rationalistischen Mustern folgt und gerade hierin begrifflich inkonsistent ist.

237 Vgl. Hannah Arendt (2012): *Das Urteilen*. München: Piper.

2.4.4 *Conclusio*

In der Darstellung dieser verschiedenen Aspekte der gegenwärtigen politischen Bildung fällt zunächst auf, dass man der Hinwendung zum Rationalen, auf die man sich in Beutelsbach geeinigt hatte, durchaus gerecht wird. Politische Bildung hat heute die Aufgabe gerade durch organisierte Vermittlung politischer Inhalte i. w. S. die Schüler zu urteilsfähigen Bürgern zu machen. Nicht nur politisches Wissen, sondern auch Handlungspraxen und die Anwendung richtiger *Urteile* soll durch den Unterricht geübt werden. Gerade letzteres verstehen die Autoren als Ergänzung zur bloßen Wissensvermittlung. Man scheint sich einig, dass gerade solcher Unterricht *Dispositionen* oder *Haltungen* herstellen kann.

Hierbei bleibt unreflektiert, ob die Bildung solcher Haltungen oder die Übernahme von Werten nur durch curricularen Unterricht zu erreichen ist. Diese Frage zu beantworten würde bedeuten, nach *verstandesmäßigen* und *vernünftigen* Fähigkeiten zu fragen und sich mit Vollzugsformen solch unterschiedlich konstituierter Fähigkeiten auseinanderzusetzen. Anders gesagt: Es bleibt unreflektiert, inwiefern vernünftige Vollzüge wie etwa die Entwicklung demokratischer Haltungen durch theoretische Bildung zu erreichen sei. Die Konzepte entwerfen hierzu entweder einen scheinbar unüberbrückbaren Gegensatz zwischen faktischem Fachwissen (Weißeno et al.) und normativen Vorstellungen (Sander et al.) oder sie berücksichtigen beide Elemente politischer Bildung, setzen diese aber nicht miteinander in Relation. In jedem Fall scheint hier, auch wenn die Notwendigkeit von Persönlichkeitsbildung und hierin die Übernahme normativer Werte betont wird, ein rationalistischer Wissensbegriff vorzuherrschen. Die Autoren gehen von einer fast naturwüchsigen Bedingtheit zwischen diesen beiden Ebenen der Bildung aus, ohne diese begrifflich auszuführen, was dazu führt, dass unter dem Titel des Vernünftigen nur rationale Fähigkeiten subsumiert werden und die politische Bildung auf curriculare Vermittlung von Wissen i. w. S. eingeführt wird. Denken, Urteilen und Handeln zeigen sich hier als reine *verstandesmäßige* Fähigkeit der Unterscheidung und *schematischen* Reproduktion, die Ziel schulischer politischer Bildung wird. Ziel solcher Bildung sei dann der demokratische Bürger, der bestenfalls über Urteilskraft verfügt.

Der Rückgriff auf kognitionspsychologische Modelle erweist sich im Zusammenhang mit dem Vollzug freien und eigenen Urteilens, Denkens und Handels in einem weiteren Aspekt als besonders problematisch. Kognitionspsychologische Modelle unterstellen ein Verständnis des Bewusstseins als gewissermaßen organische Größe, die diagnostisch zu erfassen und anschließend zu beeinflussen ist. Eine solche Annahme lässt nicht nur den in der philosophischen Bildungstheorie vielfältig erörterten Begriff des Bewusstseins, das mehr ist als nur Gehirnfunktion oder reine Kognition und daher ein enges *Selbstverhältnis* bedeuten muss,

außer Acht. Zugleich bleibt hierin unreflektiert, dass der direkte Zugriff auf jene Qualität, die etwa Lange »Bürgerbewusstsein« nennt, ein unfreiheitliches Moment aufweist. Könnte man direkt auf diese Konstitution zugreifen und sie nach Belieben beeinflussen, bliebe kein Raum für die Entwicklung eigenen freien Denkens und Urteilens, was *conditio sine qua non* jeder Bildung in Institutionen demokratischer Staaten sein muss – dies ist die entscheidende Einsicht des Beutelsbacher Konsens. Langes, aber auch Massings Verständnis der politischen Bildung als eines kognitionspsychologischen Vorgangs fokussiert Bildung jedoch als Vorgang der Reproduktion »richtigen« Denkens und Handelns und bleibt so auf Zweckrationalität beschränkt – ganz nach der Struktur automatisierter Outputproduktion, resultierend aus dem richtigen Input.

Hierbei gerät aus dem Blick, was Bildung im Allgemeinen und politische Bildung im Besonderen bezwecken soll: Die *Identifikation* mit dem demokratischen Gemeinwesen und somit ein *freies* Urteilen, Denken und Handeln, das auch allgemein anerkannte faktische und normative Grundsätze berücksichtigt. *Frei* ist solches Denken und Handeln, weil sie sich gerade nicht als schematische Vollzüge zeigt, die zuvor exemplarisch geübt wurde. *Frei* ist solcher Vollzug ferner, weil der Einzelne selbst zu der Einsicht gekommen ist, dass bestimmtes Denken und Handeln in bestimmten Situationen richtig, angemessen oder *anererkennungswürdig* ist – der Einzelne agiert hier also aus Überzeugung, aus einem engen Selbst- und Weltverhältnis heraus.

Es muss gesehen werden, dass bei solchen Bewertungen auch normative Maßstäbe angelegt werden, die nicht einfach schematischen und somit immer in gleicher Weise vorzunehmenden »Wenn-dann-Prozessen« folgen können. Sollen sie als je eigene Vollzüge des Vollzugssubjektes legitimiert sein und sollen sie ihren Wert aus der freien Einsicht des Einzelnen gewinnen, können sie keinen rein äußerlich geforderten Pflichten oder Notwendigkeiten folgen, die nicht anders sein können und somit der Logik bivalenten Alternativen nach dem Muster »richtig-falsch« folgen.²³⁸ Vielmehr muss man annehmen, dass der Einzelne im Bereich des Normativen in Vollzüge involviert ist, die sich in einem Raum unterschiedlicher Möglichkeiten bewegen. Anders gesagt: Der ganze Bereich normativer Vollzüge hat seine Legitimation nur insofern, als der Einzelne die Möglichkeit hat, sich innerhalb verschiedener Urteile oder Handlungen für ein ihm als anerkennungswürdig erscheinende Möglichkeit zu *entscheiden*. Als Bewertungen des je Einzelnen fordern so die Vollzugssituationen Entscheidungen, die kein klares, d. h. zuvor verifizierbares Ergebnis ohne Rückbindung auf die zu beurteilende Situation einerseits und des Vollzugssubjektes andererseits erlauben.

238 Vgl. Wolfgang Wieland (1999): *Platon und die Formen des Wissens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

So verstanden entzieht sich dieser Bildungsaspekt der nur theoretischen, curricularen Übung, die nur schematische Anwendungen des Erlernten zu Folge haben kann. Aus dieser Einsicht folgert gerade Kant, dass die Urteilskraft »nicht *belehrt*, sondern nur geübt werden; daher ihr Wachstum *Reife*, und derjenige Verstand heißt, der nicht vor Jahren kommt.«²³⁹ Sie bedürfe der praktischen Übung und könne insofern nur durch Erfahrung entwickelt werden. Auf ähnliche Weise spricht etwa Aristoteles von seinem Begriff der *phronēsis*, dass »sie eben dem jungen Manne fehlt, da sie nur die Frucht langer Jahre ist.«²⁴⁰ Zugleich machen diese Autoren jenes Vermögen, das sie Urteilskraft und *phronēsis* nennen, zur Grundlage richtigen (politischen) Handelns. Kant macht in seinen Ausführungen darauf aufmerksam, dass die Urteilskraft vom reinen Verstand zu unterscheiden ist. Letzteres, so legt er in der Kritik der reinen Vernunft dar, sei »das Vermögen klare Begriffe zu bilden, Urteile zu formulieren und Schlussfolgerungen zu ziehen [...]«, ²⁴¹ was der Zielsetzung der gegenwärtigen Politikdidaktik entspricht. Insofern könne der Einzelne qua seines Verstandes »Erkenntnisse über die Wirklichkeit« haben, d. h. er könne Erfahrungen durch die vom Verstand vermittelten »Grundsätze, Begriffe, Folgerungen«²⁴² kontrolliert gewinnen. Solche Grundsätze zeigen sich in einer Wissensform, die einerseits um Gegenstände und andererseits von Zusammenhängen weiß. Mit dieser können gegenstandsbezogene Aussagen über einzelne Objekte, Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge geäußert und vermittelt werden. Vermittelt und geäußert sind solche Aussagen oder Propositionen vornehmlich in verschiedenen Wissenschaften, vor allem wenn sie naturwissenschaftlichen Paradigmen folgen.²⁴³

Hier wird noch die Frage zu stellen sein, inwiefern oder ob überhaupt politische Urteilskraft samt ihrer faktischen und normativen Grundlagen Ziel curricularer Vermittlung und somit direkter Lehre und des Lernens

239 Immanuel Kant (1982): *Anthropologie in Praktischer Hinsicht*. In: Ders.: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* 2. Werkausgabe, Bd. XII, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, § 39.

240 Aristoteles (2019): *Nikomachische Ethik*. In: Philosophische Schriften in sechs Bänden, Band 3. Nach der Übersetzung von Eugen Rolfes, bearbeitet von Günther Bien. Hamburg: Meiner, Buch 6, Kapitel 9, S. 151.

241 Thomas Petersen et al.: *Urteilskraft*, S. 152.

242 Ebd.

243 Hier zur klaren Differenzierung und Begriffsarbeit als Wissenschaft verstanden, die an nachweisbaren Gesetzen orientiert ist, wie sie etwa in den Naturwissenschaften gegeben ist. Diese Engführung soll gewiss nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sowohl in den Naturwissenschaften und wesentlich in Geistes- und Sozialwissenschaften auch andere Wissensbegriffe gibt, die noch zu erarbeiten sind.

sein kann. Die Reflexion dieser Fragen erfordert, Schule als Ort ganzheitlicher politischer Bildung zu befragen. Ihre besondere institutionelle Konstitution und Verortung innerhalb der demokratischen Gesellschaft und Staates muss erörtert werden, um erreichbare Bildungsziele zu formulieren, die sich weder auf eine reine Institutionenkunde noch auf arbiträre Wertebildung, die immer im Verdacht der Indoktrination stehen müssen, verengen lassen.

Anstatt diese grundlegenden Fragen zu klären, scheint es in gegenwärtigen Konzepten allzu klar zu sein, dass schulische Bildung die von der DVPD formulierten Bildungsziele zu erreichen hat und gerade so das Fundament der Demokratie sei, wobei unreflektiert bleibt, was Möglichkeiten, aber auch Grenzen schulischen politischen Unterrichts sind. So findet nicht nur eine Überforderung dieser Institution statt, was sich auch darin zeigt, dass die gegenwärtigen Konzepte kaum eine Antwort auf Herausforderungen politischer Bildung zwischen Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung finden. Man verschließt zugleich auch den Raum der freien Entwicklung der Einzelnen in Gesellschaft und Staat – ganz so, als gingen die Schüler als Bürger verloren, wenn sie nicht alle politischen Bildungsziele in der Schule erreichen.

Diese Engführung ist sicherlich Resultat der Begrenzung der wissenschaftlichen politischen Bildung auf nur schulische Kontexte.²⁴⁴ Es scheint, als würde gerade dieses Selbstverständnis eine weitere Begriffsbildung der Disziplin verhindern. Gerade die Auseinandersetzung mit Juchlers Begriff der Urteilskraft zeigt, dass diese Engführung zu durchaus inkonsistenten Konzepten führt. Nicht nur, dass er aus der Betonung der Erfahrung der politischen Öffentlichkeit für die politische Urteilskraft schließt, dass ihre Entwicklung der reinen Belehrung oder Übung von Situationen bedarf, er reduziert sie letztlich doch nur auf eine rein schematische Gehirnfunktion, die neurobiologisch nachzuweisen ist.

Die Kontroverse zwischen Massing et al. und Sander et al. um die Konzeption der politischen Bildung im aktuellen fachdidaktischen Diskurs zeigt exemplarisch, dass politische Bildung als Wissenschaft vom politischen Lehren und Lernen um verschiedene Ansätze der Lehr- und Lerntheorie bemüht ist und sich gerade hierbei in Detailfragen verliert. Die Kontroverse ist geprägt von einer lagerhaften Diskussion um

²⁴⁴ Oberle weist darauf hin, dass politische Bildung als Politikdidaktik den gesamten Bereich außerschulischer politischer Bildung nicht in die Forschung einbeziehen würde. Zugleich wird jedoch die begrenzte Rolle der schulischen politischen Bildung nicht reflektiert. Vielmehr scheinen aktuelle Konzepte zu fordern, dass die politische Bildung in der Schule abgeschlossen werden müsste. Vgl. Monika Oberle (2017): *Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung*. In: Dies., Georg Weißenro (Hrsg.): *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–30.

konstruktivistische (Sander, Lange) und kognitivistische (Weißeno, Masing) Lerntheorien, die die Erarbeitung eines systematischen, d.h. auch immer differenzierten, Begriffs politischer Bildung verhindert. Die Kontroversen um den Wissensbegriff, die Bezugsdisziplin(en) oder auch die Rolle normativer Bildung und ihrer Verbindung zu rationalen Fähigkeiten zeigen auf, in welchen grundlegenden Kernbereichen der Konzeption der politischen Bildung Uneinigkeit besteht und warum es somit nicht zu einer substantiellen Fundierung des Begriffs politischer Bildung kommt. Die Konzepte der unterschiedlichen Autoren politischer Bildung sind so disparat, dass die Formulierung eines umfassenden Konzepts politischer Bildung unmöglich erscheint. Trotz einer Vielfalt an Publikation bleiben somit entscheidende Fragen zur Systematik politischer Bildung offen, was die Konzeptualisierung und somit auch die Operationalisierung der wissenschaftlichen politischen Bildung erschwert.

Verglichen mit der hohen Zielsetzung und den Anforderungen an die politische Bildung, wie sie von der BpB und der DVPB formuliert sind, weisen die Konzepte der politischen Bildung als Politikdidaktik strukturelle Lücken auf und zeigen nur eine unausgereifte Systematik, die sich in der Reflexion des Zusammenhangs von Bildungszielen, Inhalten aber auch Fähigkeiten und ihren Vollzugsformen zeigen müsste. Die genannten Institutionen bestimmen die Zwecke politischer Bildung recht klar und zielen somit auf den partizipierenden, mündigen Bürger, der den Anforderungen demokratischer Bürgergesellschaften genügen kann. Anders als politische Bildung als Politikdidaktik reduzieren sie diesen Bildungsprozess nicht auf kognitionspsychologische Prozesse des Lernens und Lehrens. Freilich beschreiben jene Institutionen nicht den konkreten Bildungsprozess; sie benennen jedoch die unterschiedlichen Ebenen politischer Bildung: *Das proportionale Wissen um die Strukturen des Staates* als deskriptives Fachwissen, aber auch die Identifikation mit demokratischen Werten durch *normative Bildung*, die die Politikdidaktik in ihren Konzepten differenziert erarbeiten müsste.

Die aktuellen Konzepte erweisen sich gerade in der Diskussion um den rechten Wissensbegriff als defizitär. Leider führt diese Diskussion nicht zur differenzierten Reflexion der zu vermittelnden Wissensformen, wie sie in faktischem Wissen und Persönlichkeitsbildung angesprochen sind, sondern lediglich zu einer lagerhaften Diskussion um kognitivistische und konstruktivistische Modelle. Allen Akteuren entgeht in dieser wenig fruchtbaren Diskussion, dass sie, trotz vereinzelter Einsichten um die Relevanz normativen Wissens, einem nur rationalistischen Wissensbegriff erliegen. Gerade die politische Bildung zielt auf *Haltungen* und *Werturteile* des Einzelnen und kann sich so nie nur auf *verstandesmäßige* Vollzüge verengen. Angesprochen ist mit solchen Bildungsaspekten vielmehr die Vernunft des Einzelnen, d. h. das Vermögen, Gegenstände nicht nur zu erkennen und zu verstehen, sondern sie innerhalb

eines Bewertungsmaßstabes selbst zu bewerten. Hier bedarf es der fundierten Begriffsarbeit, um Rückschlüsse für politikdidaktische Konzepte zu ziehen.

Dieser Untersuchung liegt die Vermutung zugrunde, dass politische Bildung zum Unbegriff zu werden droht, wenn ihr Inhalt auf die Initiierung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen enggeführt wird, denen ein rein rationalistischer Wissensbegriff zugrunde liegt. Hier gibt es weder eine begrifflich konsistente Konzeption der Wissensinhalte und Formen noch eine konsequente Erörterung der Vermittlung entscheidender Bildungsaspekte. So können gegenwärtige Konzepte ihre Elemente in Bezug auf den übergeordneten Zweck politischer Bildung kaum erarbeiten, nämlich die Vermittlung von Kenntnissen *und* eine normative Orientierung in der *Welt* als öffentlicher politischer Sphäre und die Identifizierung mit dieser.

2.5 Politische Bildung zwischen Humanismus und Politikdidaktik

Blickt man nun zurück auf die Entwicklung des neuzeitlichen Bildungsbegriffs zeigen sich einige wesentliche Strukturmomente.

Zunächst wird deutlich, dass im Vordergrund des Verständnisses von Bildung die Selbsttätigkeit des Menschen steht. Es geht in Bildungsprozessen nicht einfach nur um die Fähigkeit, rein schematische Vollzüge zu leisten. Der gebildete Einzelne soll aus eigener Einsicht in seiner je besonderen Weise agieren und hierbei auch rationale Überlegungen anstellen. Vor allem aber soll er normative Bedingungen zur Grundlage seiner Vollzüge machen, die ihm nicht, wie etwa äußere Gesetzmäßigkeiten, gegeben werden können. Vielmehr soll er durch die Einsicht in die Anerkennungswürdigkeit normativer Prinzipien diese zum Grund seines Denkens, Urteilens und Handelns machen. Der Anspruch an den neuzeitlichen Bildungsbegriff zeigt sich gerade darin, dass er nicht Vollzüge verlangt, die kausalen Bedingungen oder Naturnotwendigkeiten folgen und somit alternativlos erscheinen. Vielmehr zeigt sich solcher Anspruch darin, dass er den Einzelnen dazu befähigen soll, innerhalb eines freien Denk-, Urteils- und Handlungsraums nach eigenen Maßstäben und Bewertungen zu agieren. Vor allem die Humanisten erkennen in dieser Reflexion, dass letzteres durchaus bedeuten muss, dass Bildung zur Entwicklung von Dispositionen und somit zu normativen Haltungen führt, die Grundlage vernünftiger Selbst- und Weltbezugnahme werden sollen.

Der Bildungsbegriff wird – so zeigt sich – seit jeher im Spannungsfeld zwischen der Vermittlung nur funktionaler Kenntnisse und der Persönlichkeitsentwicklung diskutiert. Es zeigt sich, dass Bildung beide Aspekte

menschlicher Entwicklung berücksichtigen muss. Hierbei geht die Differenzierung von Bildungsvollzügen als Kräfte des *Verstandes* und der *Vernunft* einher, wobei zugleich zu erkennen ist, dass beide Vermögen miteinander in Zusammenhang stehen. Daran anschließend erweist sich schon bei Humboldt die Frage nach den Bildungsorten dieser beiden Aspekte der Bildung als wesentlich. Bildung als holistischer Prozess, so stellt Humboldt klar heraus, kann sich nicht nur auf formelle Bildung begrenzen, während er zugleich, wie schon Herder, die Relevanz solcher Bildung für die Entwicklung des Verstandes betont. Er plädiert dafür, die Schule aufgrund ihrer Konstitution als staatliche Institution darauf zu konzentrieren, rein verstandesmäßige Fähigkeiten zu vermitteln, die Voraussetzung jeder holistischer Bildung seien, welche sich jedoch erst in der Praxis gesellschaftlichen und staatlichen Lebens vollziehen könne. Weiterhin ist an diesen Überlegungen bedenkenswert, dass Humboldt alles Politische aus der Schule ausschließen möchte. Die Schule könne und dürfe nicht die Bildung des Einzelnen zum Bürger bezwecken, da sie in der Gefahr stehe, den Kräfte des Einzelnen nach den Interessen des Staates auszurichten – sie ist also *nicht* Ort politischer Bildung. Für die hiesige Studie ist dieser Bildungsbegriff der Humanisten also nicht insofern fruchtbar, als mit ihm explizit politische Bildung erarbeitet werden kann. Vielmehr besteht der Mehrwert seiner Diskussion zum einen darin, die Koordinaten von Bildung nach ihrem allgemeinen Begriff zu bestimmen. Zum andern betont er das freiheitliche Moment der Bildung und leitet gerade daraus die Grenzen staatlich institutionalisierter politischer Bildung ab, auch wenn er hierbei einen allzu pejorativen Staatsbegriff zugrunde legt. Zugegebenermaßen bleibt der Bildungsbegriff der Humanisten allzu abstrakt. Die Bildungsaspekte sind zwar angesprochen, jedoch nicht ausreichend systematisiert.

Der politische Aspekt der Bildung und somit die Genese der formellen politischen Bildung ist Gegenstand der bildungstheoretischen Auseinandersetzung der Autoren des beginnenden 20. Jahrhundert. Formelle Bildung hat hier eine eindeutig politische Dimension, was auch aus ihrer Berücksichtigung in der Reichverfassung der Weimarer Republik resultiert. Hier wird politische Bildung zum zentralen Werkzeug zur Entwicklung der politischen Gesinnung des Bürgers im Sinne der Verfassung und somit zur Konstitution des Verhältnisses zwischen Bürger und Staat. Der Zweck der formellen politischen Bildung scheint gerade aus dem direkten Verhältnis zwischen Schule und Staat abgeleitet, denn die Bildung im Allgemeinen und politische Bildung der Jugend untersteht nun der staatlichen Aufsicht.²⁴⁵

Zweck der staatsbürgerlichen Erziehung jener Zeit ist die Bildung staatsbürgerlicher Gesinnung. Hierbei scheinen nicht nur Kenntnisse um

245 Vgl. *Verfassung des Deutschen Reiches*, Art. 143 und Art. 148.

die Institutionen des Staates entscheidend, die etwa Kerschensteiner in der Verwaltung der Schule nachempfinden möchte, sondern vor allem die Entwicklung staatsbürgerlicher *Tugenden*. Die Autoren folgen hier ganz unterschiedlichen Methoden. Entscheidende Einsicht aller Ansätze ist jedoch, dass solche Tugenden nicht durch direkte Belehrung zu entwickeln sind, sondern eines tätigen Vollzuges bedürfen, woraus man schließen könnte, dass sie so aus freier Einsicht in ihre Anerkennenswürdigkeit entwickelt werden sollen. Dies bleibt jedoch implizit. Weiterhin ist zu sehen, dass gerade Litt betont, dass staatsbürgerliche Erziehung nicht als reine Bewährung in der Handlungspraxis zu verstehen sei, sondern auch der theoretischen Bildung und somit der Entwicklung des Verstandes bedürfe, auch wenn er die begriffliche Explikation dieser beiden Bildungsebenen schuldig bleibt. In dieser Diskussion wird politische Bildung erstmals in ihrer institutionalisierten Form und somit ihrem direkten Verhältnis zum demokratischen Staat und seiner Verfassung diskutiert. Die Autoren erörtern schon jene Bildungsaspekte, die auch heute noch virulent sind: politische Bildung zwischen Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung.

Vor diesen Verständnissen der Bildung im Allgemeinen und politischer Bildung im Besonderen erweisen sich die gegenwärtigen Konzepte politischer Bildung durchaus als defizitär. Man begrenzt die politische Bildung allzu sehr auf formelle Bildung und ist bestrebt, innerhalb der Schule die Schüler zu vollen Bürgern zu machen, indem man die Vermittlung funktionalen Wissens und Persönlichkeitsbildung zum Zweck direkter Belehrung macht. Hierbei wird allzu wenig reflektiert, inwiefern Schule solche Vollzüge leisten kann oder darf. Ihre Rolle für die Möglichkeit holistischer Bildung wird nicht befragt, sondern alternativlos behauptet, wodurch übersehen wird, dass man hierdurch die Räume freier Entwicklung der Schüler jenseits schulischer Bildungsprozesse verschließt.

Trotz einiger offenen Fragen kann den Konzepten aktueller politischer Bildung jedoch entnommen werden, dass politische Bildung sowohl normative Wertevermittlung als auch Fachwissen vermitteln muss, ohne jedoch Indoktrination oder reine Institutionenkunde zu sein. Sie unterscheidet sich von anderen Bereichen formeller Inhalte gerade dadurch, dass sie direkt auf den demokratischen Staat ausgerichtet ist. Sie soll nicht einfach nur Wissen um Staatsformen vermitteln, sondern zugleich die demokratische Gesinnung bewirken.

Der aktuelle Diskurs möchte beide Aspekte vereinen, setzt aber eine nichtnormative Theorie einer (mehr oder minder willkürlichen) »Wertevermittlung« gegenüber. Durch die Engführung holistischer politischer Bildung auf formelle Bildung gelingt es den aktuellen Konzepten kaum, trotz vorhandener Bezüge zur politischen Philosophie, beide Elemente in ertragreicher Weise miteinander zu verknüpfen. Obwohl die Autoren durchaus um die unterschiedlichen Ebenen solcher Bildung zu wissen

scheinen, gelingt kaum eine angemessene Reflexion auf den Zusammenhang von Bildungszweck und Vermittlungsform. So macht man die politische Urteilsfähigkeit zum Ziel schulischer politischer Bildung, ohne zu fragen, ob diese überhaupt in der Schule zu erreichen ist bzw. was Aufgabe formeller Bildung für die Entwicklung solcher Fähigkeit sein kann. Vielmehr geht man selbstverständlich davon aus, dass curriculare Vermittlung von Inhalten funktionaler und normativer Art die Lernenden zu urteils- und handlungsfähigen Bürgern macht. Die Autoren bleiben hierbei einer nur rationalistischen Anthropologie verhaftet und reduzieren Bildung auf rein verstandesmäßige und somit schematische Vollzüge. Diese Verengung jedoch resultiert aus einem unterkomplexen Wissensbegriff, der alle Wissensformen als rein propositional versteht und hierbei auch die Persönlichkeitsbildung als Gegenstand der direkten Lehre betrachtet.

Im Anschluss an diese Standortbestimmung der politischen Bildung gilt es nun einen Bildungsbegriff zu finden, der Bildung als holistischen Prozess begreift und gerade hierbei wesentliche Strukturmomente reflektiert. Hierbei wird es darauf ankommen, die wesentlichen Aspekte von Bildung auf ganz unterschiedlichen Ebenen begrifflicher Differenzierung zu untersuchen. Die Analyse der Autoren von Herder bis hin zu heutigen Ansätzen zeigt folgende Herausforderungen:

- Im humanistischen Bildungsbegriff besteht eine Spannung zwischen (auch institutionalisierter) Bildung einerseits und der Freiheit des Einzelnen andererseits. Wie kann politische Bildung konzeptualisiert werden, ohne den Einzelnen für staatliche Zwecke zu instrumentalisieren?
- Die Ansätze der staatsbürgerlichen Erziehung zeigen die Schwierigkeit politischer Bildung zwischen funktionaler Bildung, d.i. Wissensvermittlung im weiteren Sinne, und Persönlichkeitsbildung, d.i. die Entwicklung demokratischer Gesinnung. Wie kann politische Bildung beide Bildungsaspekte berücksichtigen?
- Aktuelle Ansätze werfen die Frage auf, inwiefern politische Bildung formell bzw. informell zu vollziehen ist. Zudem bleibt unreflektiert, welche Rolle Schule in der politischen Bildung haben kann. Wie kann politische Bildung in ihrer institutionellen Form konzipiert werden, ohne nur auf diese Form verengt zu werden?

Die vorliegende Untersuchung hat den Anspruch, diese wesentlichen Begriffsmomente von Bildung zu explizieren. Hierbei soll es nicht nur bei abstrakten Auseinandersetzungen bleiben. Vielmehr sind konkrete Bildungsmomente, die hierin angesprochenen Fähigkeiten und die hierzu notwendigen institutionellen Strukturen in Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept G. W. F. Hegels erarbeitet werden.

3. G. W. F. Hegel und der mehrstufige Bildungsprozess

Anders als die bisher dargestellten Bildungs- und Erziehungskonzepte, expliziert Hegel die Konstitution des Menschen als geistiges und somit bildbares Wesen in seiner *Phänomenologie des Geistes*. Er erarbeitet Bildung zunächst als einen mehrstufigen Prozess, der sich in einem ganzen menschlichen Leben vollzieht. So verortet er Bildungsprozesse nicht in nur formellen Bildungsinstitutionen, sondern in unterschiedlichen Sphären menschlichen Seins – in der *Familie*, der *bürgerlichen Gesellschaft* und im *Staat*, die alle jeweils ganz unterschiedliche Bildungsvollzüge aufweisen. Vor allem die je besondere Form intersubjektiven Miteinanders, sowie die Konstitution dieser Sphären werden sich als entscheidend für die Bildung des Einzelnen erweisen.

Bezeichnend am hegelschen Konzept ist, dass er in seinem weiten Bildungsbegriff sowohl die humanistischen Aspekte von Bildung betont als auch erkennt, dass Bildung durchaus auch konkrete Kompetenzen bezwecken muss. Sein Ansatz ist somit durchaus anschlussfähig an gegenwärtige kompetenzorientierte Konzepte, die auf eine konkrete Handlungsfähigkeit in Gesellschaft und Staat abzielen.

Das hegelsche Konzept wird hier dargestellt, indem seine Gedanken in der *Phänomenologie des Geistes*, den *pädagogischen Schriften* sowie den *Grundlinien* systematisch in einen Zusammenhang gesetzt werden. Während die *Phänomenologie des Geistes* abstrakte begriffliche Vorannahmen diskutiert, zeigen sich die beiden anderen Schriften als Explikation konkreter Bildungsvollzüge. Hier zeigt Hegel nicht nur Bildungsmomente, die nur innerhalb gesellschaftlicher und staatlicher Institutionen vollzogen werden können, welche ihrerseits ganz bestimmter Organisation bedürfen. In seinen *pädagogischen Schriften* schafft er außerdem einen differenzierten Begriff von Bildung, indem er sie als das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsformen begreift, die ganz unterschiedliche Vollzugsformen fordern. Hierbei zeigt sich die differenzierte Auseinandersetzung mit Bildung, insofern Hegel gerade in diesen Werken verschiedene Momente des Bildungsbegriffes expliziert.

In der *Phänomenologie des Geistes* leistet Hegel die Analyse systematischer Leitbegriffe der geistigen Sphäre und somit auch der Bildung des Einzelnen zum geistigen Wesen. Er zeigt, dass Bildung immer im Kontext geistiger Strukturen zu vollziehen ist und insofern des Begriffes des sich erst entwickelnden *Selbstbewusstseins* bedarf. In diesem Werk fasst Hegel das Selbstbewusstsein als das entwickelte Bewusstsein der Person auf und expliziert den Prozess seiner Entwicklung als *Entfremdung*.

Der Entfremdungsbegriff zeigt sich daher als zentral für die Analyse des Bildungsbegriffes. In ihm erkennt Hegel nicht nur, dass Bildung immer auch die Möglichkeit einer von sich selbst abstrahierenden Reflexion eröffnen muss, sondern zugleich, dass die umgebende Welt hierbei eine entscheidende Rolle spielt.

Vor dem Hintergrund der begrifflichen Vorbedingungen von Bildungsprozessen und ihres Verständnisses als Entwicklung des Selbstbewusstseins in der *Phänomenologie des Geistes* zeigen sich die *Grundlinien der Philosophie des Rechts* als »Analyse der Bedingungen der Möglichkeit, ein geistiges Wesen bzw. Person im vollen Sinn zu sein.«¹ Hegel operiert in diesem Werk mit dem Einzelnen als geistigem Wesen, das sich durch *Verstand* und *Vernunft* auszeichnet und der sich gerade deshalb als *Person* zeigt. Die *Person* ist hier verstanden als der selbstbewusste Einzelne, der kontrollierten Zugriff auf seine geistigen Fähigkeiten hat und gerade daher zu selbsteigenen Urteilen und Handlungen fähig ist. Entscheidend an den *Grundlinien* ist, dass Hegel solche Entwicklung des Einzelnen in den institutionellen Rahmen des Staates i. w. S. einbettet. Wie noch gezeigt wird, kann das Selbstbewusstsein nach hegelschem Verständnis nur in der konkreten Relation des Einzelnen zum Staat entwickelt werden – nur hier kann der Einzelne holistische Bildung vollziehen. Die Pointe solcher Annahme liegt in der hegelschen Einsicht, dass die konkrete Erfahrung des Selbst als rechtliche und somit nachhaltig freie Person die Bedingung jeder konkreten Freiheit ist. Frei zu sein meint dann nicht etwa nur die abstrakt-rechtliche Zusicherung verschiedener Freiheiten, die in den hegelschen *Grundlinien* ohnehin gegeben sind. Nachhaltig frei ist der Einzelne nur, wenn er gerade aufgrund seines Selbstwissens diese Freiheit im institutionellen Rahmen von Gesellschaft und Staat realisiert. Solches Selbstwissen in der Praxis personalen Lebens zu entwickeln, ist der übergeordnete Zweck des hegelschen Bildungsprozesses – Bildung ist so Bedingung der Möglichkeit der verwirklichten Freiheit.

Schon in der Analyse der Leitbegriffe der *Phänomenologie* und der *Grundlinien* ist erkennbar, dass Bildung als Entwicklung des Selbstbewusstseins durch den Erwerb von *Wissen* bedingt ist. Durch den Entfremdungsbegriff wird offenbar, dass Bildung sowohl den formellen Wissenserwerb meint als auch eine praktische Komponente hat. So gilt es Bildung, wie aus der Analyse und Systematisierung der *Nürnberger Schriften* ersichtlich sein wird, als Zusammenspiel zweier Bildungsformen zu verstehen. Theoretische und praktische Bildung nach hegelschem Verständnis zu begreifen kann dann nicht nur ein besseres Verständnis der *Grundlinien* bieten. Mit diesen Begriffen kann gezeigt werden, dass Bildung dort in ihrer praktischen Perspektive expliziert ist,

1 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 12.

die jedoch schon denkfähiger, d. h. theoretisch gebildeter Einzelner bedarf. Dies anzunehmen, bedeutet dann zugleich, dass Bildung der Entfaltung eigener verstandesmäßiger und vernünftiger Fähigkeiten bedarf und dass diese durch jene bedingt sind. Er kann zugleich zeigen, wie sich Bildung formell und informell in den Institutionen des Gemeinweins vollzieht und daher als Zusammenspiel von theoretischer und praktischer Bildung zu verstehen ist. In der Auseinandersetzung mit den Bildungsformen zeigt sich außerdem der Begriff des *Denkens* als entscheidende Kategorie, mit der Hegel seinen Bildungsbegriff in entscheidender Weise schärft. Die Analyse der *Nürnberger Schriften* zeigt, dass es sich bei diesen keineswegs *nur* um Reflexionen schulischer Bildung handelt. Gerade in seinen *propädeutischen Schriften*, in denen Hegel Inhalte eigenen philosophischen Unterrichts formuliert, findet sich auch die Analyse derjenigen Begriffe, ohne die die hegelsche Bildungstheorie samt ihrer Teilanalysen in der *Phänomenologie* und der *Rechtsphilosophie* nicht zu begreifen sind.

Im Folgenden werden zunächst Leitbegriffe der hegelschen Bildungstheorie dargelegt: *Denken* und *Entfremdung*. Diese Begriffe stehen in einem Zusammenhang zum einen mit der Vermittlung von *Wissen* und daraus abgeleitet zum anderen zu der *theoretischen* und der *praktischen Bildung*. Anschließend geht es im zweiten Teil der Auseinandersetzung mit Hegel, die Bildungsorte darzustellen und auf ihre Bildungsmomente hin zu befragen. Diese sind die *Schule*, die *bürgerliche Gesellschaft* und der *Staat*.

3.1 Leitbegriffe der hegelschen Bildungstheorie

Die systematischen Leitbegriffe der hegelschen Bildungstheorie sind *Denken* und *Entfremdung*. Während das *Denken* als das zentrale, durch Bildung entwickelte, verständige und vernünftige Vermögen des Einzelnen betrachtet werden kann, bezeichnet *Entfremdung* die Entwicklung des Bewusstseins des Einzelnen zu einem Selbstbewusstsein. Beide Leitbegriffe stehen in engem Verhältnis zueinander, sie bedingen einander.

Denken ist für Hegel eine geistige Tätigkeit, die zunächst erworben oder wie er sagt *gelernt* werden muss.² Als geistige Tätigkeit ist es

- 2 Hegels Primärquellen werden, sofern nicht anders vermerkt, nach der von Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel herausgegebenen *Theorie Werkausgabe in 20 Bänden*, Frankfurt am Main: Suhrkamp (=TW) zitiert. Angegeben werden römische Bandzahl und Paragraphen bzw. Seitenzahl. Seine Vorlesungen werden aus den u.a. von Walter Jaeschke herausgegebenen *Gesammelten Werken*, Hamburg: Meiner, (=GW) zitiert, hier nach Band- und Seitenzahl.

als Zusammenspiel von *Verstand* und *Vernunft* zu verstehen. Denken schließt damit ein Wissen um die Welt ebenso ein wie ein Wissen um die eigene Konstitution als geistiges Wesen und damit auch der Verortung des Selbst in der geistigen Welt.

Als *Verstand* ist das Denken zunächst nur der schematische Nachvollzug von Begriffen, Gesetzmäßigkeiten und Praxisformen, wie sie etwa in unterschiedlichen Wissenschaften formuliert oder in intersubjektiven Zusammenhängen in kontingenter Weise verwirklicht sind – also nach Hegel *Nachdenken*.³ »*Nachdenken* über etwas, [...] enthält das Allgemeine als solches Produkt seiner Tätigkeit den Wert der *Sache*, das *Wesentliche*, das *Innere*, das *Wahre*.«⁴ Es geht hier zunächst nur darum, Gegenstände wesentlich zu erfassen und sie aufgrund ihrer besonderen Charakteristika zu unterscheiden. Denken als Verstand ist dort entscheidend, wo der Einzelne Zwecke verfolgt, hierbei Mittel und Zusammenhänge i. w. S. kennen muss, um seine Ziele zu erreichen – dies gilt sowohl in funktionalen wie in normativen Zusammenhängen.⁵ Dies gilt aber auch im Theoretischen wie im Praktischen; während es einsichtig erscheint, dass man etwa im theoretischen Studium um relevante Begriffe und Gesetzmäßigkeiten wissen muss, gilt es beispielsweise auch im Handeln, bestimmte Zwecke zu haben und diese zielgerichtet zu verfolgen.

Denken als *Vernunft* geht aber über solches rationale Denken hinaus, insofern es diese Schemata bewertet.⁶ Das bedeutet konkret, dass es eines Subjektes bedarf, das solche Bewertung und, wenn man so will, eine vernünftige Kritik solcher Schematismen vornimmt.⁷ *Vernünftiges* Denken ist immer *Selbstdenken* und meint *angemessene* Urteils- und Handlungsvollzüge aus durch den Einzelnen anerkannten Begriffen des Richtigen. »Das Denken, als der freie Begriff, ist nun auch dem *Inhalte* nach frei. Die Intelligenz, sich wissend als das Bestimmende des Inhalts, der ebenso der Ihrige, als er als seiend bestimmt ist, ist *Wille*.«⁸

Hier vgl. TW IV, S. 403. Denken sei nur im Vollzug zu lernen. Die Einzelnen müssen also selber denken, um das Denken zu lernen.

3 TW VIII, § 23 ff.

4 TW VIII, § 21.

5 Vgl. u.a. GW 23,2, S. 524.

6 Vgl. GW 23,2, S. 524. Siehe auch TW VIII, §§ 21, 53, 80, 181; TW X, §§ 437, 443, 468; TW VII, § 4; siehe zudem TW III, S. 317.

7 Pirmin Stekeler-Weithofer (2019): *Hegels Wissenschaft der Logik. Ein dialogischer Kommentar*, Band 1. Hamburg: Meiner, S. 109. Siehe auch GW 25,2, S. 1111: »[D]aß also im verständigen Denken der *Inhalt* gegen seine *Form* gleichgültig ist, während er im *vernünftigen* oder *begreifenden* Erkennen *aus sich selber* seine Form *hervorbringt*.«

8 TW X, § 468.

Solche Vernunft zeichnet das genuin freie Subjekt aus, zugleich bedarf die Verwirklichung der Vernunft der Freiheit des Subjekts, d.i. die Möglichkeit freier Vollzüge⁹ – beide sind untrennbar miteinander verbunden.¹⁰ Vernünftiges Denken bestehe darin, dass das Bedachte zum einen einer begrifflichen Plausibilität und Korrektheit folgt, also *verständlich* ist, und zum anderen »diese Formen auch bewusst bzw. explizit«¹¹ vom Denkenden anerkannt und nach eigenem Urteil angewandt werden.¹² Solche Anerkennung ist nur belastbar und somit nachhaltig gesichert, wenn sie Resultat des Reflexionsprozesses des Einzelnen ist, d.h. aus der auch rationalen Einsicht erfolgt.¹³ Die Bedingungen der Anerkennung liegen nach Hegel immer *nur* in intersubjektiven Verhältnissen vor, in denen sie als kontingente Richtigkeiten in Praxisformen allgemein anerkannt und den Einzelnen vermittelt werden.¹⁴

Denken nach beiden Aspekten bedürfe einer Entwicklung des Bewusstseins des Einzelnen, wie Hegel sie im Entfremdungsprozess diskutiert. Denken als Verstand bedarf der *Entfremdung* von der eigenen Unmittelbarkeit und somit der Einsicht, dass die Welt bestimmten Begriffen und Gesetzmäßigkeiten unterliegt, die sich subjektiven Meinungen und Neigungen entziehen. Solche Entfremdung ist der *Zweck theoretischer Bildung*. Theoretische Bildung heißt jedoch nicht, dass sie nur curricular oder nur theoretisch erworben wird. Vielmehr hebt *theoretisch* auf

9 Wie etwa im freien Willen oder im freien Handlungen ausgedrückt.

10 Aus dieser Bedingtheit von Freiheit und Vernunft begründet sich Hegels Forderung, dass der Staat nicht auf das Gewissen oder, wie er sagt, das Innere des Einzelnen zugreifen dürfe. Seine Kompetenz erstreckt sich auf Gesetze, die äußerlich sind, bezieht sich hierbei auf Handlungen, »die wesentlich nicht ihrer Natur nach Innerliches sondern Äußerliches sind«. Er bezieht sich also nicht auf sittliche Gebote, sondern auf positive Gesetze. GW 26,2, S. 974.

11 Pirmin Stekeler-Weithofer (2012): *Denken*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 149.

12 »Die Vernunft klammert alle gegebenen Schemata des bloß rationalen Denkens, des gegebenen Unterscheidens und Schließens ein.« Stekeler-Weithofer: *Hegels Wissenschaft der Logik*, S. 109.

13 Vgl. GW 25,2, S. 1110f.

14 So ist das hegelsche Diktum zu verstehen »[w]as vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig.« TW VII, S. 24. Das Vernünftige kann es nur in anerkannten Praxisformen normativer Selbst- und Weltbezugnahmen geben, an denen der Einzelne seine besonderen Vollzügen orientiert oder ausrichtet. Das Normative und Vernünftige gibt es so nicht einfach in einem isolierten Raum vereinzelter Individuen, sondern nur in gemeinschaftlichen Praxisformen, durch die die Einzelnen auf substantielle Art verbunden sind. Gerade insofern ist der hegelsche Staat als Institutionalisierung gemeinsamer Formen des Denkens, Urteilens und Handelns »das an und für sich Vernünftige« Ebd. §258, vgl. Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*.

das auszubildende Vermögen des Verstandes ab, Gegenstände in ihrer besonderen Beschaffenheit zu erfassen und zu unterscheiden, d.i. Begriffe zu bilden.¹⁵

Für die *Vernunft* wiederum bedarf es einer zweiten Entfremdung in Auseinandersetzung mit der Welt und ihren objektiven Strukturen, der Einsicht der eigenen Bezogenheit auf die Welt, im Folgenden wird dies in Anlehnung an Pirmin Stekeler »Ent-Fremdung« genannt. Den Zusammenhang zwischen sich und den eigenen Vollzügen auf der einen und der Welt und ihren objektiven Bewertungsmaßstäben auf der anderen Seite zu erkennen, ist Resultat solcher Ent-Fremdung. Sie wird vollzogen im konkreten Verhältnis zur Welt und der hierin institutionalisierten intersubjektiven Verhältnisse, also in der Praxis des Lebens als *homo socialis et politicus*.¹⁶ Die theoretische Bildung des Verstandes wird demnach ergänzt durch die *praktische Bildung* der Vernunft.

3.1.1 Denken

Das entwickelte Denkvermögen des Einzelnen ist nach Hegel ein *begreifendes* oder auch *begriffliches Erkennen*.¹⁷ Solches begreifendes Erkennen unterscheide sich so von anderen Formen menschlicher Wahrnehmung, die sich zunächst nur als Perzeption noch in ihrer Unmittelbarkeit »Gefühl, Anschauung, [unmittelbarer, A. A.] Vorstellungen«¹⁸ sei. Hegels Begriff solchen *begrifflichen Denkens* ist vielmehr charakterisiert als *systematisches* Denken, nicht nur als »jene natürliche Eigentümlichkeit des Denkens«, die durch »Zufälligkeit, Willkür [...] [und] Besonderheit des Meinens«¹⁹ gekennzeichnet sei.

3.1.1.1 Nachdenken

Solches begreifendes Denken beruhe auf der Kenntnis von Begriffen, der mentalen Vorstellung des Einzelnen von diesen und, darauf beruhend, der Unterscheidungsfähigkeit des Einzelnen, was dann das geistige Operieren, wie etwa deduktives oder induktives Denken, ermögliche. Im Vollzug des Denkens würden jene verstandesmäßigen Fähigkeiten

¹⁵ Wie etwa in der beruflichen Bildung. Vgl. TW VII, §197.

¹⁶ Vgl. Stekeler-Weithofer: *Denken*, S. 98.

¹⁷ TW VIII, §2. Das Denken hat nach hegelschem Verständnis auch noch andere Formen. Es sei abstrakt, aber auch dialektisch und spekulativ. Die schulische Bildung habe jedoch zunächst nur die abstrakte Form zu ihrem Zwecke. Vgl. TW IV, S. 412.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd., S. 412.

ausgebildet, die ein selbständiges Denken erst ermöglichten: die Fähigkeiten zu abstrahieren, zu vergleichen, zu unterscheiden, und zu reflektieren.²⁰

Denkfähigkeit als begriffliches Erkennen sei so die Fähigkeit des Einzelnen, von den empirischen Erscheinungen der Gegenstände zu *abstrahieren* und somit »das *Zufällige* vom Wesentlichen« zu unterscheiden.²¹ Die Gegenstände der Welt zeigen sich zwar als empirische Erscheinungen verschiedener Art, unterliegen jedoch Begriffen und Kausalitäten, die es zu erkennen gilt. Als Gedachtes sind die Gegenstände der Welt nicht mehr nur als unmittelbare Anschauungsobjekte bekannt, sondern immer schon begrifflich vermittelt. Das Denken sei so zu unterscheiden von der *rein unmittelbaren Vorstellung*, die die Dinge nur in ihrer äußeren Erscheinung, also als konkrete Gegenstände der nur sinnlichen Wahrnehmung, vor sich habe. »Wenn man sagt »Ding« so *meint* man wohl etwas Bestimmtes, aber man spricht von etwas Unbestimmtem, da es unser Gedanke ist, der ein wirkliches Ding zu dieser Abstraktion eines bloßen Dinges macht.«²² Als Gedachtes sind die Strukturen und Gegenstände durch die Verstandeskkräfte der Einzelnen *abstrakt* erfasst, unterschieden und reflektiert. Der Denkende würde gerade so das Wesentliche oder Innere²³ der betrachteten Gegenstände begreifen, er würde über sie »[n]achdenken«,²⁴ und nur so zur »wahrhaften Beschaffenheit des Gegenstandes [...] gelangen«. ²⁵

Denkvermögen in diesem ersten Aspekt bedeute somit die Fähigkeit, die empirische Welt mit all ihren mannigfaltigen Erscheinungen anhand von Begriffen zu erfassen und zu kategorisieren. Es bedeute ein Verständnis für Gesetzmäßigkeiten und somit erwartbare Kausalitäten und ermögliche Schlussfolgerungen über schematische Regeln und Begründungen, die jenseits von nur empirischen Erscheinungen gälten. Der Einzelne begreife im Vollzug des Denkens die Gegenstände als *abstrakte*

20 Vgl. ebd., S. 333: »In diesen erhält die Jugend sogleich etwas, das sie anwenden kann, sowie fortdauernd Stoff, worauf sie es anwenden kann, – Werkzeuge und Waffen, sich an dem Einzelnen zu versuchen, eine Macht, mit demselben fertig zu werden.«

21 GW 25,2, S. 1111. Siehe auch TW X, §467. Hegels Begriff des »Abstrakten Denkens« kann aus seiner etymologischen Wortherkunft verstanden werden. In der Abstraktion wird etwas abgezogen, ausgeschlossen oder weggelassen. Im hegelschen Begriff des abstrakten Denkens wird zum einen von den konkreten Gegenständen abstrahiert. »Läßt man nun die Bestimmungen von einem Gegenstand in der Vorstellung weg, so heißt man dies *abstrahieren*.« Siehe GW 25,2, S. 1111 oder auch TW IV, S. 208.

22 TW IV, S. 208.

23 Vgl. TW VIII, §21.

24 Ebd.

25 Ebd. Anm.

oder »allgemeine Vorstellungen«, ²⁶ nicht als konkrete einzelne Erscheinungen, und verstehe ihre Zusammenhänge gerade deshalb, was nach Hegel die Voraussetzung sei, überhaupt *Zwecke* verfolgen zu können.

Zweckmäßige Ausrichtung eigener Vollzüge verlange ein Verständnis für Zusammenhänge, erwartbare Folgen und die Auswahl der Mittel, die nicht einfach nur willkürlich gesetzt, sondern auf den Zweck ausgerichtet sind. Dies gelte sowohl in allen funktionalen wie in normativen Vollzügen. *Nachdenken* würde in letzterer Kategorie meinen, sich nach normativen Regeln zu benehmen, sich also etwa moralischer Pflichten zu erinnern, nach denen der Einzelne seine besonderen Vollzüge richtet. ²⁷ Im Denken richten sich die Einzelnen also nach allgemeinen Gesetzen und Ordnungen unterschiedlicher Art, was ihnen zweckmäßige oder auch planmäßige Vollzüge überhaupt ermöglicht. Hierbei müssen sie verschiedene Begriffe kennen, Zusammenhänge herstellen und in rechter Weise Schlüsse ziehen.

Das Denken ist nach diesem Aspekt zentrale Tätigkeit des *Verstandes* und somit rationale Regelbefolgung anhand bekannter Begriffe und Gesetzmäßigkeiten. Es ist vor allem ein *Nachdenken* und materialisiert sich in der Fähigkeit rationaler Denkopoperationen wie etwa Deduktion, Induktion, Vergleich und Unterscheidung. Es wird vor allem vollzogen durch das Lernen von Begriffen, Gesetzmäßigkeiten und sonstigen Inhalten theoretischer Wissenschaften. Denken ist so verstandesmäßiger Zugriff auf die Welt und ihre Strukturen.

Nach diesem Aspekt habe das Denken eine mittelbare Wirkung, die sich in der Auswirkung solchen Denkens auf den Denkenden zeige. Die Relevanz des Denkvermögens erschöpfe sich nämlich nicht nur darin, dass die Einzelnen hier ihren *Verstand* ausbilden, sondern die Einzelnen würden im Gebrauchen ihres Verstandes erkennen, dass ihre Vollzüge objektiven Begriffen und Beurteilungsmaßstäben unterlägen, die nicht nur von ihren partikularen Meinungen und Neigungen abhängig seien. Die Denkenden müssten also im Denkprozess von ihren subjektiven Ansichten zwangsläufig *abstrahieren* und im Denken erkennen, dass die Welt nach einer bestimmten Logik von Begriffen und normativen Bestimmungen geordnet ist, die, da sie etwa in Wissenschaften reflektiert und geprüft sind, allgemein anerkannt werden.

Das Denken ist also in zweifacher Hinsicht *abstrakt*. Zum einen abstrahiert der Denkende von der äußeren Erscheinungsweise der vielfältigen Phänomene: Er betrachtet nicht die konkreten Gegenstände als einzelne Gegebenheiten, sondern erkennt die abstrakten Zusammenhänge hinter den Erscheinungen. Zum anderen abstrahiert er im Denken von seinen eigenen Meinungen und Neigungen: Was einen Gegenstand

²⁶ TW IV, S. 214.

²⁷ Vgl. TW VIII, §21.

wesentlich ausmacht und welche Zusammenhänge bestehen, obliegt nicht dem subjektiven Belieben der Einzelnen. Die Gesetzmäßigkeiten sind ihnen als begrifflich (vor-)gegeben.

3.1.1.2 Selbstdenken

Dies habe weiterhin, und dies ist entscheidend, Auswirkung auf das Selbstverständnis des Einzelnen, was Voraussetzung *vernünftiger* Weltbezugnahmen sei. Im Denkprozess würden sich die Einzelnen als geistige Wesen *unmittelbar erfahren*, die nicht nur triebhaft reagieren, sondern systematisch und somit zweckmäßig denken können. In denkenden Vollzügen würde der Einzelne erkennen, dass er weder der sinnlichen Welt und ihren äußeren Strukturen noch der eigenen Partikularität einfach ausgeliefert, sondern durch je eigene Reflexion zu freien Vollzügen imstande sei. Diese seien deshalb frei, weil sie nicht einfach notwendigen »Wenn-dann«-Prozessen unterliegen, sondern durch den Einzelnen selbst in denkender Abwägung erschlossen würden – er erkennte sich also als Einzelner, der Zugriff auf seine Vollzüge habe.

Denken sei somit immer auch ein enges *Selbstverhältnis*, denn hier beziehe der Einzelne ganz eigene Vorannahmen ein. Er agiere hier als besonderer Einzelner in bestimmter Weise, im Lichte ganz eigener Motivationen, die er aus selbstgewählten Lebensentwürfen oder Haltungen gewinne.²⁸ Er erfahre sich als Denkender, der von seiner Partikularität, aber auch von der reinen Anschauung der Gegenstände abstrahieren und im Verständnis der Umstände urteilen und handeln könne. Als solches *Selbst-Wissen* meine diese Erfahrung das Wissen um die eigene Konstitution als geistiges Wesen, das die Möglichkeit der reflektierten Kontrolle über das Selbst (con-scientia)²⁹ und eigener Vollzüge habe. Daher komme

28 Robert Pippin bezeichnet gerade dieses enge Selbstverhältnis als den Kern des Freiheitsbegriffs Hegels und betont, dass es Hegel gerade auf die konkrete Verwirklichung der Freiheit als der Möglichkeit auch eigene Urteile zu fällen und daraus eigene Handlungen abzuleiten, ankommt. Robert Pippin (2005): *Die Verwirklichung der Freiheit. Der Idealismus als Diskurs der Moderne*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 68: »Frei (...) ist man nicht einfach durch die richtige Beziehung zum Guten oder durch Besitz des Wissens um das Gute. Beim Handeln geht es darum, wie ich zum Handeln bewegt werde, und dies erfordert nicht, dass ich wie jeder andere durch ein allgemeines Begehren des menschlichen Guten bewegt werde, sondern dass der Handlungsgrund, der sich aus irgendeiner Überlegung ergibt, ein Grund für mich und nicht allgemein »für irgend jemanden« sein muss.« Eben dies macht also das Denken zum Selbstdenken und somit zum qualifizierten Vermögen des je Einzelnen.

29 Vgl. ebd.

er in Abgrenzung zu Konventionen oder Traditionen der Welt einerseits und in Abstraktion von den eigenen Neigungen und Trieben andererseits zu Urteilen und Handlungen, die er als angemessen, anerkennungswürdig oder eben als *vernünftig* bewerte. Der Einzelne erkenne sich als das Subjekt dieser Vollzüge, er erkenne sich als besonderes Ich, was begriffliche Voraussetzung vernünftigen Urteilens und Handelns ist.

Daher besteht das *selbstständige* Denken nach Hegel nicht darin, nach eigenem Belieben unsystematisch zu »[r]eflektieren und [r]äsonieren«³⁰ sondern in der Fähigkeit, die *Werkzeuge des Verstandes* angemessen nach *eigenem Urteil* und gegebenen Umständen zu gebrauchen.³¹ Eigene Gedanken werden so nicht verstanden als das Produzieren unmittelbarer Einfälle. Sie sind vielmehr Ergebnis eines Analysierens und Reflektierens der Sachverhalte durch eigenes systematisches Denken. Das genuin eigene Denken besteht nach Hegel also im *eigenen Vollzug* der Denkprozesse durch den Einzelnen selbst und in der damit einhergehenden Einsicht des Denkenden, dass er selbst die Gründe und Prinzipien seines Denkens bestimmt und ausrichtet.

Das Denken als begreifendes Erkennen ist nach Hegel also nicht nur einfach ein intellektuelles Vermögen. Es ist zugleich die Voraussetzung des Selbstverständnisses des Einzelnen als geistiges Wesen: die Autonomie *vernünftigen* Denkens resultiert aus der Fähigkeit des *verstandesmäßigen*, schematischen Denkens. Hier zeigt Hegel ganz klar, dass jedes *Selbstdenken* und somit die freie Selbst- und Weltbezugsnahme zunächst der Ausbildung des *Verstandes* bedarf. Im Denken als dem Verstehen und Befolgen von Regelschemata erwerbe der Einzelne gewissermaßen das Werkzeug, das ihm das Selbstdenken erst erlaube. Zu wissen, wie man etwas bewerten soll, verlange die Kenntnis um die Beschaffenheit des zu Bewertenden. Man muss gewissermaßen die Umstände kennen, ihre Funktionsweise verstehen und in der Lage sein, erwartbare Konsequenzen abzuschätzen. Hierzu muss man rationale Denkoperationen durchführen und hierbei immer Wissen um Begriffe und die Umstände haben. Dies gilt sowohl für rein funktionale wie für den ganzen Bereich moralisch-ethischer Urteils- und Handlungsvollzüge. Solch verstandesmäßiger Zugriff auf die Urteils- und Handlungsvollzüge, der nichts anderes ist als rationale Abwägung, ist nach Hegel die Bedingung jedes Selbstdenkens, das als Resultat der praktischen Erfahrung dieser Abwägung und der Bewertung ihrer Konsequenzen verstanden werden kann. Bedeutet solches Selbstdenken dann die ganz eigene Begegnung mit zu meistern-den Situationen, ist solches Wirken als enges Selbstverhältnis verstanden.

Gerade insofern der je Einzelne die Abwägung anhand eigener geistiger Kräfte vollzieht, ist das Gedachte das je eigene. Dabei spielt auch

30 *TW IV*, S. 332.

31 Vgl. *TW III*, S. 363f.

keine Rolle, dass ihm die Bedingungen dieser Abwägung durchaus äußerlich vermittelt sind und er dabei von äußerlichen Bestimmungen und Bewertungen beeinflusst ist, was nach Hegel ohnehin immer der Fall ist. Das je eigene Denken aus all diesen Bedingungen abzuleiten, meint die Autonomie des Selbstdenkens, wofür die rationale Bewertung unverzichtbar ist.

Der Einzelne muss aber nicht nur die Welt und ihre Praxisformen kennenlernen, sondern auch sich selbst. Er muss nach letzterem Aspekt um die eigene Identität, die eigenen Haltungen genauso wissen wie um eigene Fähigkeiten und Kompetenzen, bevor er zu der anspruchsvollen Forderung der Bewertung solcher Bedingungen übergehen kann. Schon der Prozess der Annahme von selbsteigenen Haltungen erweist sich als anspruchsvoll, insofern der Einzelne hier Normen als eigene Richtigkeiten erst anerkennen muss, was ihre Kenntnis genauso erfordert wie die Einsicht in ihre Richtigkeit. Erst die Fähigkeit, gerade solche Reflexion anhand der Entwicklung immer erst potenziell gegebener geistiger Fähigkeiten vorzunehmen, qualifiziert das je eigene des Denkens des Einzelnen, das nach Hegel nicht einfach gegeben ist, sondern entwickelt werden muss.

Im Begriff des Denkens ist also erstens die Kenntnis der Welt und ihrer Praxisformen gefordert und zweitens, dass der Einzelne sich selbst als geistiges Wesen erkennt. Voraussetzung dieser beiden Erkenntnisse ist die Fähigkeit der Reflexion, d. i. die Möglichkeit, beide Kategorien zum Gegenstand seines Denkens zu machen, was nach Hegel bedeuten muss, dass er sich vom Gegenstand dieser Denkvollzüge unterscheiden kann. Der Einzelne soll also sowohl auf sich als auch auf die Welt samt ihren Strukturen denkend, d. h. begrifflich, zugreifen können. Gefordert ist somit die Fähigkeit der Unterscheidung. Solche Unterscheidung, oder die dargestellte doppelte Abstraktion des Denkens, hat nach Hegel Auswirkungen auf das Bewusstsein des Einzelnen – das Bewusstsein verändert sich in solchen Denkvollzügen, es wird entfremdet. Diese Denkvollzüge bedeuten eine veränderte, man könnte auch sagen reflektierte Bezugnahmen auf sich und die Welt.

3.1.2 *Entfremdung*

Im Begriff der *Entfremdung* wird nun durch Hegel diese Veränderung des Bewusstseins expliziert. Der mehrstufige Prozess der Entfremdung ermöglicht die angesprochene Reflexion und somit die Fähigkeit der Unterscheidung. Denken und Entfremdung sind aufeinander verwiesen und bezeichnen hier unterschiedliche Aspekte von Bildung: Denken ist das in der Bildung erworbene Vermögen, Entfremdung die Bewusstseinsveränderung, die jeden Begriff der Bildung von reinem Training oder Schematismus unterscheidet.

3.1.2.1 Der Entfremdungsbegriff im Diskurs

Der Begriff der Entfremdung weist zunächst unterschiedliche Bedeutungsaspekte auf. So bezeichnet er zunächst eine

»zielgerichtete Tätigkeit des Fremdmachens oder den Vorgang des Fremdwerdens, durch die eine Person bzw. eine Sache aus dem Konnex der Nähe, des Eigenen, Heimischen, Gemeinschaftlichen, Vertrauten oder Gewohnten herausgenommen und einem anderwärtigen und anders ausgerichteten Zusammenhang zugeordnet wird [...].«³²

Fremdwerden kann in diesem Verständnis sowohl eine heimische Umwelt, eine Religion in der Beziehung zu Gott, eine Gemeinschaft, eine andere Person oder auch das eigene Sein. Nicht zu übersehen ist zudem die Bedeutung der Entfremdung als Entäußerung (*alienation*), die vor allem in der angelsächsischen Sprachtradition auftritt und auf das Eigentum bezogen ist. Hier bezeichnet eine *Entäußerung* den rechtlichen Übergang von Eigentum von einer Person zur anderen. Gemeinsam ist diesen unterschiedlichen Bedeutungsaspekten immer eine »Trennung, Entfernung, [ein] Verschwinden aus oder [eine] Entgegensetzung«³³ von zuvor Eigem oder einem Zugehörigem.³⁴

Philosophische Relevanz gewinnt der Begriff der Entfremdung aus seinem juristisch-ökonomischen Bedeutungsaspekt. Als *alienatio* meint der Begriff dann nicht nur die Entäußerung von Eigentum. Er beschreibt die Entäußerung oder Veräußerung unmittelbarer, natürlicher Rechte des Einzelnen im Sinne einer Übertragung dieser an einen Souverän. So findet der Begriff Anwendung zunächst in kontraktualistischen Staatstheorien, die das menschliche Zusammenleben in einer Gesellschaft unter der Bedingung einer konstituierten und institutionalisierten Gemeinschaft betrachten. So gewinnt der Begriff der *alienatio* Bedeutung, wo das Verhältnis zwischen den Rechten der Einzelnen und den Erfordernissen und Befugnissen der Gesellschaft oder des Staates ausgehandelt wird.³⁵

32 Eberhard Ritz (1972): *Entfremdung*. In: Joachim Ritter (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 2. Basel: Schwabe & Co, Sp. 509.

33 Ebd.

34 Ein weiterer Bedeutungsaspekt ist jene des *aliénatio mentis*, die gemeinhin als psychiatrische Pathologie zu verstehen ist. Gemeint ist hier der Verlust oder die Störung der mentalen Kräfte, also eine Geistesstörung. Mehr dazu ebd., Sp. 510 und auch Richard Schacht (1970): *Alienation*, Garden City, NY: Doubleday, S. 2f.

35 Ritz: *Entfremdung*, Sp. 512f: »Für die Herausbildung der – bei Hegel zuerst begrifflich fixierten – Problematik der E. in den Begriffen des traditionellen Natur- und Vertragsrechts ist Rousseaus Theorie der »aliénation« und »aliénation totale« repräsentativ. In genauer Entsprechung zur aristotelischen Definition: λέγω δὲ ἀπαλλοτρίωσιν δόσιν καὶ πρᾶσιν (Veräußerung

Staatlichkeit wird hierbei als ein fortgeschrittener Zustand menschlichen Daseins betrachtet, in dem, anders als im Naturzustand, ein entwickelter Begriff von Kultur, Gesellschaft und Ökonomie vorausgesetzt wird. Paradigmatisch ist in dieser Anwendung des Begriffs der *alienatio* ein Grundproblem jeder Staatlichkeit angesprochen: Inwieweit muss der Einzelne seine unmittelbaren Rechte im Sinne einer Übertragung an einen Souverän veräußern, damit eine institutionalisierte Staatlichkeit die Rechte aller sichern kann? Wird hierbei auch die Freiheit des Einzelnen veräußert oder wird sie vielmehr in eine andere Form übersetzt und so sogar gesichert?

3.1.2.1.1 Exkurs: Rousseau und das Problem der *aliénation totale*

Der Entfremdungsbegriff Jean-Jacques Rousseaus, der den Begriff erstmalig philosophisch relevant macht, umreißt gerade dieses Verhältnis zwischen Einzelnem und Staat und zeigt damit die volle Ambiguität des Entfremdungsbegriffs. Zum einen im *Diskurs über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*³⁶ und im *Émile*,³⁷ zum anderen im *Contrat Social*³⁸ führt Rousseau zwei Entfremdungsbegriffe auf, die paradigmatisch zeigen, dass der Entfremdungsbegriff als negative Selbstentfremdung und als *aliénation totale* eine Spannung zwischen dem Selbst des Einzelnen und seiner gesellschaftlichen Welt anspricht. Anders und mit Rousseau gesprochen, fragt der Entfremdungsbegriff also nach der Möglichkeit eines Dasein als Mensch oder als Bürger,³⁹ das er sowohl im *Émile* als auch im *zweiten Diskurs* als einander ausschließende Daseinsformen ansieht.

heißt geben oder verkaufen) bestimmt er «aliéner» als «donner ou vendre», um polemisch gegen Grotius am Maßstab des gerechten und gewinnbringenden Tausches die Konstruktion des Unterwerfungsvertrages der Entäußerung natürlicher Freiheitsrechte zu unterlaufen. Der Begriff der «totalen Entäußerung», die im Gesellschaftsvertrag vollzogen wird («gänzliche Entäußerung jedes Gesellschaftsgliedes mit allen seinen Rechten an die Gesamtheit», «Entäußerung ohne Vorbehalt») formuliert paradox das Problem der politischen Institution als das der Aufgabe natürlicher Freiheit und der Konstitution einer ihr äquivalenten Freiheit eines gleichen und gesicherten Rechts aller.«

36 Rousseau: *Zweiter Diskurs*.

37 Jean Jacques Rousseau (2003): *Émile oder über die Erziehung*. Paderborn: Brill Schöningh.

38 Jean-Jacques Rousseau (1977): *Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts*. Paderborn: Schöningh.

39 Vgl. Robert Spaemann (2008): *Rousseau – Mensch oder Bürger. Das Dilemma der Moderne*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sowohl in den Ausführungen zur Erziehung der Figur des Émile als auch in seiner Staatskonzeption steht die Freiheit des Menschen im Zentrum des Denkens Rousseaus. Die Freiheit zeichne den Menschen wesentlich aus, weder darf noch kann der Mensch deshalb auf diese verzichten.⁴⁰ Worin diese existentielle Freiheit des Menschen besteht, zeigt Rousseau vor allem im zweiten Diskurs: In der *Unabhängigkeit vom Willen anderer*. Die Freiheit zeige sich in der »Übereinstimmung mit sich selber«⁴¹ gerade darin, dass der Mensch sich selbst gehorche, seinem *sentiment* folge. Dieser rousseausche Begriff darf jedoch nicht nur als reines Gefühl verstanden werden. Es meint vielmehr eine innere *Gewissheit* des Menschen, aus der heraus er in der Lage ist, nach eigenen Überzeugungen zu handeln, und spricht damit auch normative Haltungen an.⁴² Dieses *sentiment* dürfe nach Rousseau jedoch nicht etwa von außen vermittelt sein, sondern gehe aus dem unmittelbaren Selbst des Einzelnen hervor. In dieser Unmittelbarkeit zeigt es sich in der Figur des Émile als *sentiment de la nature*, das er in seiner isolierten Existenz hat, und im Dasein als *Citoyen* als *sentiment de la sociabilité*, das sich infolge seiner *aliénation totale* einstellt. So können beide aus diesem unmittelbaren Gefühl jener Zerrissenheit und Unfreiheit entgehen, der der *Bourgeois* des *état civil* unterworfen ist.

Der Mensch ist im *état civil* nicht mehr bei sich, sondern sieht sich nur noch aus der Perspektive der Anderen. Er ist unfrei, weil er sich nur noch in Relation zu anderen weiß, sich über deren Urteil definiert und so nur noch in den anderen existiert. Die Gesellschaft fordere eine solche Ausrichtung des eigenen Seins, weil sie der Schauplatz des Kampfes um »Macht und Reputation«⁴³ sei und der Einzelne im Konkurrenzkampf um diese Güter bestehen müsse. Er sei hierbei getrieben von seiner *amour propre*, die als inneres Verlangen nach der Anerkennung der anderen zu verstehen sei und aus seiner äußeren Abhängigkeit von den anderen resultiere.⁴⁴ So werde der Mensch zu einem »artificialen« Wesen mit »künstlichen Leidenschaften«,⁴⁵ die ihren Ursprung nicht in

40 Vgl., beispielsweise Rousseau: *Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts*, Buch I, Kapitel 4, S. 66–71.

41 Spaemann: *Rousseau – Mensch oder Bürger*, S. 23.

42 Vgl. Petersen: *Subjektivität und Politik*.

43 Rousseau: *Zweiter Diskurs*, S. 269. Macht und Reputation seien Produkte der Ungleichheit, die im gesellschaftlichen Zustand erstrebenswert wären. Zum konkreten Zusammenhang der menschlichen Entwicklung und der bürgerlichen Gesellschaft siehe Rousseau, ebd., S. 271: »Es genügt mir, bewiesen zu haben, daß dies nicht der ursprünglichen Zustand des Menschen ist und daß es allein der Geist der Gesellschaft ist und die Ungleichheit, welche sie gebiert, die alle unsere natürlichen Neigungen so verändern und entstellen.«

44 Vgl.: Petersen: *Subjektivität und Politik*, S. 45.

45 Rousseau: *Zweiter Diskurs*, S. 267.

den Einzelnen, sondern in der Gesellschaft hätten. Der gesellschaftliche Mensch des *zweiten Diskurses* ist nach Rousseau nicht mehr er selbst, er kennt sich nicht mehr und zeigt sich als Spielball der Gesellschaft und ihrer Akteure, deren Heteronomie er somit unterworfen ist – was seine *Selbstentfremdung* ausmacht.⁴⁶

Diese für Rousseau negative Entwicklung hängt stark mit den gesellschaftlichen Lebensumständen zusammen, die die Rolle des Menschen und seine gesellschaftlichen Beziehungen maßgeblich bestimmen. Vor allem das *Tauschverhältnis um die privaten Zwecke* zwischen den Menschen in gesellschaftlichen Kontexten führe dazu, dass die Menschen voneinander abhingen, ihr wahres Wesen voneinander verbergen müssen, um ihr egoistisches Eigeninteresse zu erreichen. So hätten sie kein gemeinsames Interesse mehr und entfremdeten sich, auch voneinander. Die Verfolgung ihrer *volontés particulières* mache so den *état civil* zu einer Sphäre des Scheins. Die Bourgeois seien nicht, was sie vorgäben zu sein. Sie handelten aus einem *reflektierten Kalkül* heraus, um ihre ganz privaten Zwecke zu erreichen, und verlören die für Rousseau so wichtige Unmittelbarkeit in ihrem Selbst- und Weltbezug. »Das Tauschprinzip ist [so] das Prinzip der Entfremdung [...]«,⁴⁷ weil es in ihm vor allem um die Besorgung der *volonté particulière* gehe. Der Bourgeois sei hierbei *zerrissen* zwischen seinen *natürlichen* Neigungen und den sozialen Pflichten, die er gegen die *künstliche* Gesellschaft habe. Wie Robert Spaemann hellichtig erkennt, hat der Bourgeois somit nicht das Problem, dass er nicht mehr *homme naturel* sei, »sondern er sei zu natürlich, um noch Citoyen sein zu können.«⁴⁸

Das Problem des Bourgeois ist also, dass er nicht voll und ganz Bürger ist. Er gibt hier nur vor, sich ganz dem *état civil* zu übergeben und seine eigenen Neigungen dem allgemeinen Zweck zu opfern – er spielt hier nur eine äußere Rolle. Dies tut er somit aus seiner Selbstsucht heraus, aus dem Drang nach Anerkennung der anderen, nicht aus dem unmittelbaren *sentiment de la sociabilité*, das der Citoyen des *Contrat Social*

46 Vgl. Rousseau: *Zweiter Diskurs*, S. 195ff. Solche Selbstentfremdung hängt nach Rousseau mit der Konstitution des Eigentums zusammen. Durch das Eigentum würden sich die Menschen zu habgierigen Wesen wandeln, die vor allem nach Macht strebten. Es scheine einen stetigen Kampf der Individuen um Eigentum und Macht zu geben, was zu Deprivation führe. Mitgefühl und Güte würden so verschwinden.

47 Spaemann: *Rousseau – Mensch oder Bürger*, S. 76. Man könnte hier durchaus Parallelen ziehen zum Entfremdungsbegriff Karl Marx, der Entfremdung vor allem als *Verhältnislosigkeit* versteht. Zum letzteren siehe mehr in Joachim Israel (1985): *Der Begriff der Entfremdung. Zur Verdinglichung des Menschen in der bürokratischen Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.

48 Spaemann: *Rousseau – Mensch oder Bürger*, S. 76.

hat. Kurzum: Das Problem des Bourgeois ist, dass seine Entfremdung nicht weit genug reicht. So kann Rousseau fordern, dass man entweder ganz sich selbst oder ganz dem Staat gehört. In der Auffassung, dass die negative Selbstentfremdung des Bourgeois vor allem aus diesem Kampf um die *volontés particulières*, den jeder für sich kämpfen muss, resultiert, eliminiert Rousseau dieses Übel im *Contrat Social*. Die *volonté particulière* findet so in dieser Staatskonzeption nicht nur keine institutionelle Stellung, sie zu verfolgen würde nach Rousseau den Staat vernichten. So wird es zur unmittelbaren moralischen Pflicht des Citoyen, seinen wirklich wahren Willen in der *volonté générale* zu verfolgen.

Dieser korrumpierenden Entfremdung sollen Émile und der Citoyen des *Contrat Social* entgehen. Während das Mittel des Émile die soziale Isolation ist, hat der Citoyen diese Möglichkeit nicht. Ihm bleibt nur die *aliénation totale*, um der Unfreiheit des Bourgeois zu entgehen. Während der gesellschaftliche Mensch des zweiten Diskurs also noch verdorben, schlecht und unfrei ist, muss der Bürger des *Contrat Social* diese Schlechtheit überwinden, er muss sein moralisches Dasein und seine Freiheit als Mensch wiederempfangen und so sein natürliches Dasein im gesellschaftlichen Miteinander auf eine höhere Stufe erheben.⁴⁹ Der Citoyen des *Contrat Social* ist so gewissermaßen eine gesellschaftliche Wiederkehr des *homme naturel*, der immer schon weiß, was er will, und dies in der *volonté générale* findet, aber in einer transformierten höheren gesellschaftlichen Daseinsform,⁵⁰ die er durch die *aliénation totale* gewonnen hat.

Die *aliénation totale* als Ausgangspunkt des Gesellschaftsvertrages, die fordert, dass sich »jeder ganz übereignet«,⁵¹ verlangt so nicht nur die Aufgabe der natürlichen Freiheit. Entgegen der üblichen Rezeptionsgeschichte des Entfremdungsbegriffs ist die *aliénation totale* bei Rousseau nicht nur im juristisch-ökonomischen Bedeutungsaspekt gefordert. Mit ihr geht vor allem zwingend einher, dass die Menschen sich ein vollkommen *neues, moralisch integrires Sein* geben. Das Dasein als Bürger verlangt also nicht nur »die vollständige Überäußerung eines jeden Mitglieds mit all seinen Rechten an die Gemeinschaft.«⁵² Die *aliénation totale* ist so weitreichend, dass die *sentiments de la nature* zu *sentiments de*

49 Vgl. Rousseau: *Vom Gesellschaftsvertrag*, Buch I, Kap. 8, S. 78f. Diese Verwandlung hat ein mystisches Moment, insofern der Citoyen sie gewissermaßen empfängt, sich verwandelt. Diese Entfremdung hat, cum grano salis, ein theologisches Motiv.

50 Vgl. Petersen: *Subjektivität und Politik*.

51 Rousseau: *Vom Gesellschaftsvertrag*, Buch I, Kap. 6, S. 73. Siehe hierzu auch die einschlägige Übersetzung dieser Forderung von Hans Brockard, dass »jeder sich voll und ganz gibt [...]«. Jean-Jacques Rousseau (2011): *Vom Gesellschaftsvertrag*, Stuttgart: Reclam, S. 18.

52 Rousseau (1977): *Vom Gesellschaftsvertrag*., Buch I, Kap. 8, S. 73.

la sociabilité werden. Rousseau fordert so mit der *aliénation totale*, dass Bürgersein das neue »natürliche« Selbst des Einzelnen ist, das durchaus auch durch eine unmittelbare emotionale Bindung der Bürger an das Gemeinwesen getragen ist, das sich nicht etwa erst entwickelt, sondern als Moment der Verwandlung verstanden wird. Bürgersein wird so zum existentiellen Sein des Einzelnen. Die Bindung des Citoyens an sein Gemeinwesen ist für Rousseau somit wesentlich unmittelbares Gefühl oder eben das unmittelbare Selbstgefühl des Citoyens, das sich in der Übereinstimmung mit dem Gemeinwillen zeigt.⁵³

Mit dieser Überäußerung geht zwingend einher, dass auch jeder die Wahrheit der *volonté générale* anerkennt, sich also mit ihr identifiziert und diesen allgemeinen Willen als seinen eigenen Willen versteht. Die *volonté générale* ist damit nicht ein fremder Wille, den die Bürger in der Gesellschaft übernehmen sollen. Er ist ihr *eigener wahrer Wille*, der sich in allgemeinen Gesetzen zeigt. Die Spannung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung ist in dieser Identifikation von allgemeinem und individuellem Willen aufgelöst, da der Wille des Gemeinwesens und jener des Citoyens identisch sind.

Die *aliénation totale* des Citoyens unterscheidet sich so wesentlich von der Selbstentfremdung des *homme sociable*. Sie führt nicht etwa zu einer Deformierung des Menschen. Vielmehr wird der Einzelne durch sie ganz zu sich selbst und sie ermöglicht ihm eine ganz neue und allgemeine Ausrichtung seines Selbstgefühls, gerade durch die Mitgliedschaft in einem politischen Gemeinwesen. Mit der Entfremdung des Einzelnen durch den Gesellschaftsvertrag geht also »[d]ie natürliche Unabhängigkeit des solitären Individuums im Naturzustand [...] über in die Freiheit unter selbstgegebenen Gesetzen der *volonté générale*.«⁵⁴ »Sichselbstgleichheit« des Citoyens als das Gegenteil der Zerrissenheit des Bourgeois bedeutet in dieser Deutung also voll und ganz, d. h. mit der ganzen Existenz, entweder natürliches oder eben politisches Subjekt zu sein. Sichselbstgleichheit fordert so die Aufhebung der Differenz zwischen Mensch und Staat, das heißt die Aufhebung der Spannung zwischen dem natürlichen und

53 Vgl. ebd., Buch 4, Kap 8, S. 195–207. Diese Forderung zeigt sich gerade darin, dass das Kapitel zur bürgerlichen Religion im *Contrat Social* vor allem als eine Polemik gegen das Christentum gelesen werden kann. Gerade das Christentum würde verhindern, dass es solch eine unmittelbare Entsprechung von Staat und Bürger geben könnte, weil es eine gewissen Distanz des Christen zum irdischen Leben fordere. Rousseau scheint hier der Forderung Augustinus zu widersprechen, der fordert der irdische Staat soll vom Bürger des Gottesstaates »die irdischen und zeitlichen Dinge wie ein Fremdling« zu gebrauchen. Aurelius Augustinus (1979): *Vom Gottesstaat*, Band 2, Buch XIX, hrsg. von Carl Johann Perl, Paderborn: Schöningh.

54 Schacht: *Alienation*, S. 2f.

dem politischen Menschen und somit zwischen seiner *volonté particulière* und der *volonté générale*.

Rousseau erkennt zunächst zu Recht, dass diese Identifikation mit der *volonté générale* eine neue Ausrichtung des Selbst des Einzelnen fordert. Der Citoyen handelt in diesem Zustand nach Grundsätzen, zu denen er sich selbst verpflichtet hat – er hat sie also zu seinem *sentiment* gemacht.⁵⁵

»Seine Fähigkeiten entwickeln sich, seine Ideen erweitern sich, seine Gefühle läutern sich und seine ganze Seele erhebt sich zu solcher Höhe, daß er – den Augenblick preisen müßte, der ihn für immer erlöst und aus einem dummen beschränkten Tier zu einem intelligenten Wesen und zu einem Menschen gemacht hat.«⁵⁶

Der Citoyen ändert also mit der Einwilligung in den Gesellschaftsvertrag sein ganzes Sein. Seine *sentiments* zeigen sich als seine *unmittelbaren* »Gemeinschaftsgefühle«⁵⁷ oder bürgerlichen Haltungen zu seinem Gemeinwesen, mit dem er uneingeschränkt identifiziert ist.

3.1.2.1.2 Rousseau und die fehlende Differenz

Rousseau nimmt in seinen Darlegungen zum *état civil* und zum *Contrat Social* durchaus Momente moderner Staatlichkeit in den Blick. Er erkennt zum einen richtigerweise, dass die soziale Integration eine entfremdende Wirkung auf den Einzelnen haben kann. Die Gewöhnung an äußere Strukturen,⁵⁸ die Notwendigkeit, sich aus der Perspektive der Anderen zu sehen und das Streben nach neuen Kategorien wie Macht und Anerkennung unterscheiden sich wesentlich von einem nur natürlichen Dasein. Ein solches gesellschaftliches Leben erfordert eine gewisse Anpassung an die Welt und ihre Strukturen.

Staatlichkeit, wie sie Rousseau versteht, hat außerdem insofern moderne Elemente, als sie mehr ist als eine Institution zum Schutz von Leben und Eigentum im Tausch gegen Gehorsam. Rousseau versteht den Staat als Form ethischen Zusammenlebens. Ähnlich wie Hegel nach ihm, erkennt er so, dass der Staat der Gesinnung der Bürger bedarf. Er erkennt, dass diese Lebensweise eine bestimmte Ausrichtung des Selbst der

55 Vgl., Rousseau: *Vom Gesellschaftsvertrag*, Buch I, Kap. 8, S. 73: »Dieser Übergang vom Naturzustand zum bürgerlichen Stand erzeugt im Menschen eine sehr bemerkenswerte Veränderung, weil dadurch in seinem Verhalten die Gerechtigkeit an die Stelle des Instinkts tritt und seinen Handlungen die Sittlichkeit verliehen wird, die ihnen zuvor mangelte.«

56 Ebd., Buch I, Kap. 9, S. 79.

57 Ebd., Buch 4, Kap. 8, S. 206. Hervorhebung von A. A.

58 Vgl. TW VII, § 268, aber auch TW IV, S. 348.

Einzelnen und somit bestimmter Haltungen bedarf und, dass der erst gesellschaftliche Status des Bourgeois noch nicht ausreicht, um Citoyen sein zu sein und fordert gerade daher die *aliénation totale*.

Dennoch zeigt der rousseausche Entfremdungsbegriff eine Struktur, die das Dilemma zwischen einer Existenz als Bürger und als Mensch aufzeigt. Es stellt sich nämlich die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Einzelnen als Individuum und seiner staatsbürgerlichen Rolle. Mit Rousseaus Begriff der *aliénation totale* wird diese Frage nicht ausreichend erörtert. Die Rolle als Citoyen ist sein ganzes Sein, gerade hierin zeichnet er sich gegenüber dem Bourgeois des *état civil* aus. Gerade deshalb erkennt er die *volonté générale* uneingeschränkt an – sie ist sein besonderer Wille. Diese Anerkennung aber, so muss an dieser Stelle konstatiert werden, ist im *Contrat Social* durch die begriffliche Auslöschung der *volonté particulière* erkaufte.

Diese *volonté particulière* macht Rousseau verantwortlich für die Unfreiheit des Bourgeois und erkennt nicht, dass die freie Anerkennung der *volonté générale* nur gegeben sein kann, wenn auch die *volonté particulière* realisiert ist. Die *volonté générale* kann ihre Stellung als wahrer und vor allem freier Wille der Citoyens nämlich nur erhalten, wenn sie bewusst und selbststeigen von den Bürgern angenommen wird. Das bedeutet weiter, dass die *volonté générale* nur dann nicht zum Instrument der staatlichen Kontrolle wird, wenn ihr die *volonté particulière* als anerkannte und gesicherte Möglichkeit entgegengestellt ist.⁵⁹ Anders gesagt: In der freien Übernahme der *volonté générale* muss der Bürger immer auch die Möglichkeit haben, seiner *volonté particulière* zu gehorchen und diese zu verfolgen. Er muss also selbst die Notwendigkeit der Anerkennung des Gemeinwillens erkennen und ihn zu seinem eigenen Zweck machen. Gerade in dieser Bewegung *des besonderen Willens* zu einem *allgemeinen Willen* realisiert sich die Freiheit des Einzelnen; und nur in dieser besonderen Freiheit kann der Staat, der Gemeinwesen sein

59 So stellt sich weiter die Frage, ob die *religion civile*, die das *sentiment* der *sociabilité* fordert, nicht zu einem Instrument der Gesinnungskontrolle wird, wenn die *volonté particulière* nicht bestehen bleibt. Die bürgerlichen Glaubensbekenntnisse gewinnen so ihre Gültigkeit nicht nur durch die entwickelte Anerkennung der Einzelnen, für die die Partikularinteressen konstitutiv sind, sondern gegebenenfalls auch durch staatliche Zwangsmaßnahmen, die dann dadurch legitimiert werden, dass sie zum Zwang des Staates zur Freiheit erklärt werden. Siehe dazu Rousseau: *Vom Gesellschaftsvertrag*, Buch 1, Kap. 7, S. 77: »Damit dieser Gesellschaftsvertrag keine leere Form bleibe, muß er stillschweigend folgende Verpflichtung beinhalten, die den andern Verpflichtungen allein Gewicht verleiht: Wer dem Gemeinwillen den Gehorsam verweigert, muß durch den ganzen Körper dazu gezwungen werden. Das heißt nicht anderes, als daß man ihn dazu zwingt, frei zu sein.«

will, seine Legitimation und Wirklichkeit sichern – eben dies ist zentrales Moment jedes modernen, freiheitlichen Staates, ohne den das Verfolgen der *volonté générale* nur als *Anpassung an ein Ideal eines Gemeinwesens* verstanden werden muss. Die allgemeine Anerkennung der *volonté générale* muss also auf der Realisierung der Partikularinteressen gründen. Staat und Bürger können so nur in einem freiheitlichen Verhältnis zueinanderstehen, wenn die Spannung zwischen *volonté générale* und *volonté particulière* bestehen bleibt und nur vom Bürger selbst aufgehoben wird. Anders gesagt: Nur dasjenige Verhältnis zwischen *volonté générale* und *volonté particulière*, das beide Kategorien sichert, kann Grundlage verwirklichter Freiheit sein.

Diese mangelnde Reflexion des Verhältnisses zwischen *volonté particulière* und *volonté générale* ergibt sich aus Rousseaus problematischem Begriff der Subjektivität des Bürgers, die sich durch die *aliénation totale* als seine *neue Natur* einstellt und durch das *sentiment de la sociabilité* vermittelt ist. Die diesem *sentiment* inhärente Idee der Unmittelbarkeit, die im Zentrum der Anthropologie Rousseau steht und die Freiheit des Menschen ausmacht, zeigt sich hier als begrifflich besonders problematisch, insofern sie keine Entwicklung sein darf und sich somit der begriffliche Erörterung des Prozesses der Einsicht in die Anerkennungswürdigkeit des Gemeinwillens verschließt.⁶⁰ So muss die *aliénation totale* nach

- 60 Dies ist gewissermaßen auch die Problematik gegenwärtiger Entfremdungsbegriffe, wie etwa bei Rahel Jaeggi oder Axel Honneth, die durchaus Parallelen zur rousseauschen Bewertung der Selbstentfremdung zeigen. Die Annahme einer Authentizität durch diese Autoren, die sich durchaus als unmittelbares Selbst zu zeigen scheint, verhindert die Einsicht in die Relevanz einer solchen Entfremdung für die Entwicklung des Bewusstseins als Citoyen. Diese Auseinandersetzungen um den Entfremdungsbegriff zeichnen sich vor allem in der Forderung aus, im *Einklang mit sich selbst* zu handeln. Autonomie zeigt sich hier als *Sichselbstgleichheit*, als *Authentizität*, die vor allem nach Honneth ganz in der Tradition Rousseaus und Marx durch das Äußere, also durch die Welt gestört wird. Das Selbst scheint nach Honneth also etwas zu sein, das in keiner Weise mit der Welt in Berührung kommen darf. Es darf nicht instrumentalisiert, oder mit Marx gesprochen, *verdinglicht* werden. Passiert dies, sei *Selbstentfremdung* und *Selbstverlust* die Folge. Es kann also kein Selbst geben, das authentisch ist, wenn es zugleich von der Welt als vorteilhaft gesehen wird. Authentisch ist also einer, dessen Selbst nicht in irgendeiner Weise durch ein Außen geprägt oder gestört ist. Diese beiden Autoren gegenwärtiger Entfremdungsdiskurse sehen jedoch zu Recht, dass die reine Selbstentfremdung noch kein selbstkontrolliertes Dasein als Citoyen erlaubt. Selbstentfremdung zeigt sich in diesem Stadium zunächst als Verhältnislosigkeit, die auch Marx mit Recht gesehen hatte. Vgl., Rahel Jaeggi (2003): *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Frankfurt a. M.: Campus. Siehe auch etwa Axel Honneth (2021): *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rousseau ein Momentum sein, das sich geradezu mystisch im Bewusstsein der Bürger durch die Einwilligung in den Gesellschaftsvertrag einstellt. Rousseaus Begriff der *aliénation totale* bleibt so zu abstrakt und somit unterbelichtet, weil er nicht erläutern kann, *wie* sich solch eine Veränderung des *sentiment* oder des Bewusstseins entwickelt. Anders gesagt, bleibt in diesem Begriff offen, warum solch eine Bewusstseinsveränderung vom Einzelnen vollzogen werden sollte oder worin der Mehrwert der Anerkennung der *volonté générale* liegt. So muss man schließen, dass Rousseaus Verherrlichung der Unmittelbarkeit nicht nur eine begriffliche Bestimmung des Bewusstseins des Citoyen verunmöglicht, sondern zudem verhindert, dass der Staat Rousseaus die Freiheit zu seinem Prinzip hat, was sich gerade in der freien Übernahme seiner Prinzipien durch die Einzelnen zeigen müsste.

Trotz dieser recht weitreichenden Kritik zeigt Rousseau in seinen Entfremdungsbegriffen wesentliche Bedeutungsaspekte dieses Begriffes. Er sieht zu Recht, dass das Dasein in Gesellschaft und Staat das Bewusstsein des Einzelnen verändert. Der Einzelne sowohl als Bourgeois als auch als Citoyen muss sich samt seiner Vollzüge nach einem Außen ausrichten. Dies kann, wie Rousseau richtig sieht, durchaus die Auswirkung haben, dass das Selbstverhältnis des Einzelnen verloren geht und er sein Selbstgefühl nur noch aus der Abhängigkeit zu äußeren Verhältnissen schöpft. Rousseau sieht aber auch gerade im Begriff der *aliénation totale*, dass Entfremdung im Sinne einer Veränderung des Bewusstseins zum Citoyen, der um seine Freiheit weiß und diese im Staat realisiert sieht, des Staates als Sphäre gemeinsamen Willens der Bürger bedarf, der diese Freiheit ermöglicht. Die begriffliche Leerstelle zeigt sich hier jedoch in der mangelnden Erörterung gerade dieser Bewusstseinsveränderung.

3.1.2.2 Hegel: Die Entfremdung als mehrstufiger Prozess

Vor diesem Hintergrund der rousseauschen Entfremdungsbegriffe erörtert Hegel den Begriff der Entfremdung als einen *mehrstufigen Prozess* der Entwicklung des Selbstbewusstseins, d.i. der Status der denkenden und somit reflektierten Selbst- und Weltbezugnahme.⁶¹ In diesem Verständ-

61 Für die folgende Explikation des Entfremdungsbegriffes wird vor allem auf die *Phänomenologie des Geistes* (TW III), Teil VI, Abschnitt B »Der sich entfremdete Geist; Die Bildung« zurückgegriffen. Gewiss hat die gesamte *Phänomenologie* den Begriff des Selbstbewusstseins zu ihrem Gegenstande. Da es hier aber darauf ankommt, den Begriff der Entfremdung in seinen verschiedenen Momenten zu erfassen, werden keine weiteren Abschnitte einbezogen. Da der Text in seiner Komplexität in Inhalt und Sprache nicht ohne weiteres zugänglich ist, wird hier wenig direkt zitiert. Vielmehr greift die Ausarbeitung auf den dialogischen Kommentar von Pirmin

nis des Entfremdungsbegriffes erkennt Hegel nicht nur, dass Bildung immer auch die Möglichkeit einer von sich selbst abstrahierenden Reflexion eröffnen muss, sondern zugleich, dass die umgebende Welt hierbei eine entscheidende Rolle spielt. Die hegelsche Entfremdung als Prozess fokussiert dann gerade jenes Moment, das schon Rousseau erkannt hatte: Die Welt hat eine entfremdende Wirkung auf uns. Wir verlieren uns in ihr gewissermaßen, gewinnen eine Existenz auch für andere. Sie ist uns nicht nur fremd, sie birgt auch die Gefahr, dass wir kein Selbstverhältnis mehr haben und uns nur noch »mit den Augen der Anderen« sehen. Auch Hegel erkennt diese Gefahr durchaus, sieht aber gerade hierin produktives Potenzial für das Selbstverständnis des Einzelnen. Gerade durch diese Entfremdung erkenne sich der Einzelne nämlich als von der Welt unterschieden, gewissermaßen als exklusives Ich, das nicht nur ein anderes ist als die Welt, sondern eben auch als die anderen Einzelnen. Hegel stellt aber gerade den Einzelnen in dieser ersten Entfremdung vor die Herausforderung, diese fremde Welt kennenzulernen, sich diese anzueignen – er bleibt also bei der ersten rousseauschen Entfremdung nicht stehen. Hegels Begriff der Entfremdung findet den Weg zur »Ent-Fremdung«⁶² oder der »aufgehobenen Entfremdung«⁶³ nicht in der Passivität des Einzelnen gegenüber einer Welt, die destruktive Tendenzen hat. Er entwickelt diesen Prozess vielmehr als aktive reflektierte Aneignung dieser durch den gebildeten Einzelnen. Diesem Anspruch an den Einzelnen setzt Hegel eine institutionelle Welt gegenüber, die solche *reflektierte Aneignung* ihrer Praxisformen durch den Einzelnen fordert und die Bedingungen dieser Reflexion im Status als *Person*⁶⁴ gerade deshalb rechtlich und institutionell erlauben und befördern muss.

Stekeler-Weithofer zurück, der den hegelschen Primärtext in Textabschnitten »übersetzt«. Vgl. Pirmin Stekeler-Weithofer (2014): *Hegels Phänomenologie des Geistes. Ein dialogischer Kommentar*, Bd. 2, Hamburg: Meiner.

62 Stekeler-Weithofer: *Hegels Phänomenologie des Geistes*, Band 2, S. 271.

63 Ebd., S. 264. Im Folgenden werden diese Begriffe der Deutung Stekellers entlehnt.

64 Der Begriff der Person wird im hegelschen Sinne der substantiellen Person (vgl. etwa TW VII, §264) verwendet. Hierzu siehe Stekeler-Weithofer, *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 49: »Hegels Ausdruck »substantielle Person« bedeutet, dass die personalen Kompetenzen nachhaltig sind und sich von einer bloß momentanen Willkür ebenso wie von bloß verhaltensförmigen Dispositionen unterscheiden.« Zuvor heißt es ebd., S. 49: »Dabei übersetze ich das Ich an sich als Person. Das Ich für sich hier und jetzt ist das Subjekt. Das Ich für sich in seinem ganzen Leben ist das Individuum. Das Wort »Subjekt« steht also für das empirische Fürsichsein des Ich im Vollzug hier und jetzt. Das Ich in seinem Leben von der Geburt bis zum Tod ist das lebende Individuum. Dessen Identität ist mit dem Leben des Leibes, den man nicht teilen kann, logisch, d.h. materialbegrifflich, immer

Solcher Begriff der Entfremdung hat nun zwei Bedingungen. Zum einen wird das Bewusstsein des Einzelnen gerade in seiner Rolle als *Citoyen*,⁶⁵ zu der die Entfremdung führen soll, nicht etwa als unmittelbarer Status verstanden, der in irgendeiner Weise natürlich gegeben ist. Zum anderen steht der Einzelne in diesem Prozess nicht einer fremden Welt einfach antagonistisch gegenüber. Vielmehr stehen sich Welt und Einzelne in einem Verhältnis gegenüber, das gerade deshalb durch die Entfremdung verändert wird, da die Einzelnen als geistige Wesen verstanden werden, die über Verstand und Vernunft verfügen und gerade deshalb denkend ihre Selbst- und Weltverhältnisse verändern können.

Im hegelschen Entfremdungsprozess steht der Einzelne so in einem zweifachen Spannungsverhältnis: zum einen zu seinem unmittelbaren Bewusstsein und zum anderen zur Welt mit ihren objektiven Strukturen. Diese Spannungsverhältnisse sind durchaus konflikthaft. Der Einzelne verliert sein bisheriges Wesen, muss sich von seinen Neigungen und Begierden entfremden. Ebenso bewegt er sich in einer fremden Welt. Von dieser muss er sich als unterschieden betrachten, darf also nicht vollends in ihr aufgehen, soll zugleich aber ihre Praxisformen übernehmen. Die Pointe des hegelschen Entfremdungsbegriffes ist aber, dass gerade in der *Erhaltung* dieser beiden *Spannungsverhältnisse* eine *Ent-Fremdung* möglich ist,⁶⁶ d.h. eine Versöhnung des Einzelnen sowohl mit sich als auch

schon mitgegeben. Wo Hegel vom Ich an und für sich spricht, spreche ich von vornherein reflexionslogisch von mir als einem personalen Subjekt.« Stekellers Personenbegriff umfasst den Bürger mit all seinen substantiellen Haltungen und Urteilen, die er aus seinem Dasein in einem sittlichen Gemeinwesen entwickelt und meint damit das Selbst, den inneren Status des Bürgers. Wo Stekeler von Person spricht, spreche ich auch vom Bürger als Citoyen, da Person als der Status der Bürgers verstanden wird und so immer mehr ist als nur juristischer Status.

- 65 Mit dem Begriff des Citoyen ist nach Hegel immer die personale Rolle des Einzelnen im Staat und somit ein selbstbewusster Einzelner angesprochen. Vgl. GW 26,3, S. 1306. Was diesen Status ausmacht erläutert Hegel zudem konkret beispielsweise in TW VII, §261 Anm., §268.
- 66 Dieser Begriffsaspekt heißt bei Hegel ebenfalls *Entfremdung*, ist aber ein entscheidender höherstufiger Aspekt des Entfremdungsbegriffes. Siehe hierzu TW III, S. 361f: »Das Ganze ist daher wie jedes einzelne Moment eine sich entfremdete Realität; es zerfällt in ein Reich, worin das *Selbstbewußtsein wirklich* sowohl es als sein Gegenstand ist, und in ein anderes, das Reich des *reinen* Bewußtseins, welches jenseits des Ersten nicht wirkliche Gegenwart hat, sondern im *Glauben* ist. Wie nun die sittliche Welt aus der Trennung des göttlichen und menschlichen Gesetzes und ihrer Gestalten und ihr Bewußtsein aus der Trennung in das Wissen und in die Bewußtlosigkeit zurück in sein Schicksal, in das *Selbst* als die *negative* Macht dieses Gegensatzes geht, so werden auch diese beiden Reiche des sich entfremdeten Geistes in das *Selbst* zurückkehren; aber wenn jenes das erste

mit der Welt, indem beide Relationen im Entfremdungsprozess bewusst und überhaupt erst nachhaltig entwickelt werden.

Mit seinem Entfremdungsbegriff, der seine Pointe in der Ent-Fremdung findet, zeigt Hegel durchaus Parallelen zu den Entfremdungsbegriffen Rousseaus. Was Hegel jedoch mit der Explikation dieses Begriffs darüber hinaus leistet, ist die Vermittlung zwischen der destruktiven Entfremdung des *homme sociable*, der sein Selbstverhältnis verliert und der *aliénation* des Citoyens, die wesentliche Bedingung der Möglichkeit des Verhältnisses zwischen Bürger und Staat ist. Hegel kann das Verhältnis beider Momente der Entfremdung erarbeiten und zeigen, dass sie einander bedingen und gerade so mit diesem Begriff der Entfremdung die Auswirkungen der Bildung auf das Bewusstsein des Einzelnen erörtern. Er kann zugleich zeigen, dass solche Entwicklung nur in der Welt als Sphäre institutionalisierter intersubjektiver Verhältnisse zu vollziehen ist. Einerseits ist die Welt so konstitutive Bedingung des Entfremdungsprozesses und andererseits ist solche Entwicklung des Bewusstseins nur möglich, weil die Einzelnen mit Denkvermögen ausgestattet sind, als solche institutionell realisiert werden und gerade deshalb durch ihr Weltverhältnis ihr Selbstbewusstsein entwickeln können.

3.1.2.2.1 *Entfremdung und Welt*

Hegel sieht zunächst, dass die geistigen Fähigkeiten der Person in einem gewissen Spannungsfeld zu ihrem nur unmittelbaren Dasein als leibliches Individuum stehen, von dem sich die Person im Bildungsprozess *entfremden* muss. Im Begriff der *Entfremdung* findet sich die *begriffliche Vermittlung* dieser unterschiedlichen Konstitutionen des Menschen. Der Prozess der Entfremdung nämlich ist die stufenweise Entwicklung des Bewusstseins zu einem *handlungs- und urteilsfähigen Selbstbewusstsein*. Sie erlaubt ein Selbst-Wissen als soziokulturelle Person in einer gemeinschaftlichen Welt. Durch Entfremdung von seinem unmittelbaren Bewusstsein erlange der Einzelne ein *reflektiertes Verhältnis* zu seinem Selbst und somit erst die Fähigkeit, personale Rollen zu übernehmen. In diesem Status wissen die Einzelnen von sich als einem handlungs- und

unmittelbar geltende *Selbst*, die einzelne *Person* war, so wird dies zweite, das aus seiner Entäußerung in sich zurückkehrt, das *allgemeine Selbst*, das den *Begriff* erfassende Bewußtsein sein, und diese geistigen Welten, deren alle Momente eine fixierte Wirklichkeit und ungeistiges Bestehen von sich behaupten, werden sich in der *reinen Einsicht* auflösen. Sie als das sich selbst *erfassende* Selbst vollendet die Bildung; sie faßt nichts als das Selbst und alles als das Selbst auf, das heißt, sie *begreift* alles, tilgt alle Gegenständlichkeit und verwandelt alles *Ansichsein* in ein *Fürsichsein*.«

urteilsfähigem Subjekt (Selbst-Wissen) und sie wissen zugleich von ihrem Wissen von der Welt (Mit-Wissen). Es ist hier von einem *Dasein* als einem wissenden und somit bewusstem Sein in der Welt zu sprechen. Es bezeichnet also ein »Bewusstsein des Bewusstseins, Wissen des Wissens«,⁶⁷

Die Bedingung solch zunächst formaler Vermittlung zwischen dem Individuum und seiner personalen Rolle ist nach Hegel eine vom Einzelnen als fremd empfundene Welt, in der er sich nicht erkennt. Die wirkliche Welt erscheint dem Einzelnen zunächst als Willkür eines Systems, dem er sich unterwerfen und an das er sich äußerlich anpassen muss. Er muss sich an Rechtsformen, Wissen und Konventionen des gesellschaftlichen Lebens orientieren. Er tut dies zunächst, weil es äußerlich von ihm verlangt wird, nicht, weil er sie auch als richtig akzeptiert oder anerkennt. Die Welt als fremde Wirklichkeit zeigt sich ihm als das Andere seines Seins, also als ein seinem natürlichen Sein entgegenstehendes Äußeres. In dieser Welt des Rechts ist der Einzelne in diesem ersten Entfremdungsprozess *nur äußerlich* Person des Rechts, er bewegt sich in der »geistlose[n] Allgemeinheit«,⁶⁸ weil er sich hier noch nicht als Person im Vollsinn, d. h. als aktives Mitglied des Gemeinwesens versteht. Er kann sich nicht mit seiner Welt *identifizieren*, sie ist ihm fremd. Die rechtliche Person agiert in diesem Bewusstseinszustand auf eine von der Außenwelt erwartete Weise, ohne die Einsicht der Notwendigkeit dieses bestimmten Agierens zu haben. »In dieser Gegenüberstellung des eigentümlichen Seins des Sozialen, der Formen des Wir, erkennt sich das Ich sozusagen noch nicht.«⁶⁹ Diese anfängliche Fremdheit der Welt ermöglicht dem Einzelnen jedoch, sich als ein *besonderes Einzelnes* zu begreifen. Er erkennt sich als vom Gemeinwesen Unterschiedenes.⁷⁰ Anders als im hegelschen Konzept der Familie, in der die Einzelheit der Mitglieder nicht zum Vorschein kommt, tritt der Einzelne in die äußere Welt als aktualisierte, *konkrete Person*, die sich zunächst nur selbst Zweck ist.⁷¹ Als

67 Stekeler-Weithofer: *Hegels Phänomenologie des Geistes*, Band 1, S. 123.

68 TW III., S. 364. Die reine Zuschreibung des Personenstatus durch das Recht, so könnte man Hegel verstehen, genügt nicht um eine gesellschaftliche Öffentlichkeit zu schaffen, denn dieser Rechtsstatus ist erst einmal nur »geistlose Allgemeinheit«, d. h. der Status hat sich noch nicht im Bewusstsein des Einzelnen aktualisiert. Letztere müsse sich *entwickeln* und ist gerade insofern *wirklich*. Vgl. ebd.

69 Stekeler-Weithofer: *Hegels Phänomenologie des Geistes*, Band 2, S. 263.

70 Anders als in der Familie, die als eine Einheit gilt.

71 Vgl. TW VII, § 238: »Die bürgerliche Gesellschaft reißt aber das Individuum aus diesem Bande heraus, entfremdet dessen Glieder [als Glieder der Familie, A. A.] einander und anerkennt sie als selbständige Personen; [...] So ist das Individuum *Sohn der bürgerlichen Gesellschaft*, die ebenso sehr Ansprüche an ihm, als er Rechte auf sie hat.«

solche *konkrete Person* zeigt er sich hier, als solche muss er handeln und urteilen, aber zunächst muss er sich als solche begreifen. Die zunächst unmittelbare Erfahrung des Ich als eines *exklusiven Einzelnen* ist dafür notwendig.⁷²

»Doch freie Personen sind wir nur in der aufgehobenen Entfremdung, der Anerkennung der Normativitäten des Geistigen als *eigene Richtigkeiten*.«⁷³ Um freie, subjektive Person zu sein, muss sich der Einzelne die *Strukturen des Geistigen in Gesellschaft und Staat* dispositionell aneignen, er muss das zunächst empfundene Fremdsein der harten Wirklichkeit *aufheben*.⁷⁴

Der hegelsche Begriff der *Aufhebung* ist hier in seinem Doppelsinn zu verstehen, wie Hegel in seiner Wissenschaft der Logik⁷⁵ erläutert. *Aufhebung* hat Hegel zufolge eine ambige Wortbedeutung, zum einen als *relativieren oder abschaffen* (lt. tollere), zum anderen aber auch als *aufbewahren* (lt. conservare).⁷⁶ In diesem Doppelsinn meint die aufgehobene Entfremdung zum einen die Relativierung der Fremdheit der Welt und ihrer Unterschiedenheit vom Subjekt. Relativiert wird die Fremdheit der Welt vom Subjekt selbst, indem es die Prinzipien der Welt als Haltungen annimmt und somit reflektierend anerkennt. Als Haltungen sind diese Prinzipien durch das Subjekt und seine geistigen Fähigkeiten überprüft und reflektiert. Das Subjekt begreift, dass es Teil jenes Ganzen ist, das es als Welt erfährt. Es nimmt also die Welt und ihre Prinzipien auf und

72 Vgl. Schacht: *Alienation*, 1970.

73 Stekeler-Weithofer: *Hegels Phänomenologie des Geistes*, Band 2, S. 264. Hervorhebung von A. A.

74 Siehe hierzu TW VII, §261, Anm.: »(...) das Individuum muß in seiner Pflichterfüllung auf irgendeine Weise zugleich sein eigenes Interesse, seine Befriedigung oder Rechnung finden, und ihm [muß] aus seinem Verhältnis im Staat ein Recht erwachsen, wodurch die allgemeine Sache *seine eigene besondere* Sache wird. Das besondere Interesse soll wahrhaft nicht beiseite gesetzt oder gar unterdrückt, sondern mit dem Allgemeinen in Übereinstimmung gesetzt werden, wodurch es selbst und das Allgemeine erhalten wird. Das Individuum, nach seinen Pflichten Untertan, findet als Bürger in ihrer Erfüllung Schutz seiner Person und Eigentums, die Berücksichtigung seines besonderen Wohls und die Befriedigung seines substantiellen Wesens, das Bewußtsein und das Selbstgefühl, Mitglied dieses Ganzen zu sein, und in dieser Vollbringung der Pflichten als Leistungen und Geschäfte für den Staat hat dieser seine Erhaltung und sein Bestehen.«

75 TW VI, hier vor allem die objektive Logik, 2. Teil, 2. Abschnitt, ab S. 402.

76 Vgl. Hans-Friedrich Fulda (1971): *Aufheben*. Joachim Ritter (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 1. Basel: Schwabe & Co, Sp. 618–620. Außerdem kann *Aufheben* auch noch »hochheben« (lat. ebenfalls *tollere* bzw. *sublevare*) bedeuten. Dieser Bedeutungsaspekt soll hier jedoch keine Rolle spielen.

aktualisiert sich so als Person innerhalb einer Welt, dessen Begriff des Richtigen und Wahren er versteht und anerkennt. Zu betonen ist, dass der Einzelne nicht vollkommen in der äußeren Welt aufgelöst wird – die Fremdheit oder auch Unterschiedenheit des Einzelnen von der Welt bleibt bestehen. Der Einzelne erkennt in der aufgehobenen Entfremdung seine Differenz zur Welt – gerade dies ist konstitutiv für die Entwicklung seines Selbstbewusstseins als freie Person, die zu wirklich eigenen Urteilen und Handlungen fähig ist.

Das Subjekt erkennt in der aufgehobenen Entfremdung also, dass die Welt zwar von ihm unterschieden ist, es also als besonderes Einzelnes in ihr agiert. Es erkennt aber zugleich, dass es ein Teil dieser Welt ist. Als dieser Teil, oder – hegelsch gesprochen – als »Glieder[e] der Kette des Zusammenhangs«⁷⁷ realisiert es sich, indem es die Prinzipien und Praxisformen der Welt als handlungs- und willensleitende Haltungen annimmt und in seinen Handlungen verwirklicht.⁷⁸ Konkret bedeutet das, dass das Selbstbewusstsein als das reflektierte Bewusstsein der Person diese allgemein anerkannten Formen des Zusammenlebens *für sich als eigene anerkennt*, d. h. als richtig und vernünftig erkennt. Hier gilt es die Strukturen von Gesellschaft und Staat als eines Ganzen zu verstehen, welche allgemein vermittelt sind und durch die Personen selbst realisiert werden.

»[D]as Selbstbewusstsein ist nur *Etwas*, es hat nur *Realität*, insofern es sich selbst entfremdet; hiedurch setzt es sich als allgemeines, und diese seine Allgemeinheit ist sein Gelten und Wirklichkeit. Diese *Gleichheit* mit Allen ist daher nicht jene Gleichheit des Rechts, nicht jenes unmittelbare Anerkanntsein und Gelten des Selbstbewusstseins, darum weil *es ist*; sondern daß es gelte, ist durch die entfremdete Vermittlung, sich dem Allgemeinen gemäß gemacht zu haben.«⁷⁹

Als *selbstbewusste* Personen erkennen sich die Einzelnen als *freie Akteure* innerhalb des Gemeinwesens. Nur in diesen Rollen ist ihr Denken und Handeln nicht von ihrer Partikularität bestimmt, sondern durch allgemeine Begriffe des Richtigen und Wahren. Eine solche allgemein Ausrichtung des Selbst ist nun jedoch nicht mehr reine Anpassung aufgrund

77 TW VII, §187.

78 Siehe hierzu auch Stekeler-Weithofer: *Hegels Wissenschaft der Logik*, Band I, S. 556ff: »Jeder Mensch nimmt als Einzelperson an der allgemeinen Form des Realitätsbezugs im Wissen, auch in seiner praktischen Erfahrung, je bloß unvollkommen teil. Die ›Aufhebung‹ des äußeren Seins, der Welt, wie sie ist, besteht in einer Haltung zur Realität, die wir als gut oder richtig beurteilen. Die entsprechenden Aussagen oder Urteile bewerten wir als wahr. Die Aufhebung selbst ist wissendes, das heißt begrifflich gefasstes Erkennen. Es ist damit die äußere Welt ideell sozusagen in mich aufgenommen.« Siehe hierzu auch Fulda: *Aufheben*.

79 TW III, S. 363.

äußerer Erwartungen, sondern folgt der *subjektiven Einsicht* der Person in die Anerkennungswürdigkeit ihrer Prinzipien.

Diese *Ent-Fremdung* besteht so darin, die äußeren Bedingungen in *reflektierter* Weise anzunehmen. Diese Reflexion bedarf der Interaktion mit der Welt, um die Frage nach dem Wesen des Ich, des Wir und der Verfassung des Gemeinwesens zu thematisieren. »Reflexion ist ohne Selbstvergegenständlichung nicht möglich. Selbstbewusstsein verlangt eine entsprechende sich von sich entfremdende Abstraktion.«⁸⁰ Der Einzelne macht sich selbst in diesem Prozess der Ent-Fremdung zum Objekt seines Denkens. Er befragt also seine Rolle und Existenzweise innerhalb einer institutionell gegebenen Welt. Erst in dieser Auseinandersetzung mit einer ihm zunächst fremden Welt kann es zu selbstbewussten Reflexion der eigenen Rolle als personales Subjekt kommen; zugleich ist eine solche Auseinandersetzung die Grundlage jedes Gemeinwesens als jener Sphäre, die alle Personen miteinander teilen.

Entfremdung bezeichnet also den Prozess, in dem sich der *Einzelne selbst als Person* und somit als *selbstbewussten Teil einer Welt* begreift und hierin diese als gemeinsame, *vernünftige Praxis* selbständiger Personen erfasst, zu der er sich verhalten kann. Hegels Begriff der Entfremdung als Entwicklung des Einzelnen zur Person innerhalb einer von ihm anerkannten Welt versöhnt also gewissermaßen die Welt mit ihren objektiven Bewertungsmaßstäben und allgemeinen Strukturen mit dem selbstbewussten Dasein selbständiger Personen. Durch die Entfremdung, so könnte man mit Hans Friedrich Fulda schließen, gelingt die Reflexion der Begriffe *Person* und *Welt* als »Entgegengesetzte[n, die] eine Einheit miteinander bilden.«⁸¹

Im Begriff der Entfremdung als Prozess expliziert Hegel die *aliénation totale* Rousseaus, die eine Bewusstseinsveränderung des Einzelnen gerade in seiner Rolle als Bürger verlangt, jedoch entwickelt werden muss. Hierbei nimmt Hegel – anders als Rousseau – an, dass dieser Bewusstseinszustand als Selbstbewusstsein sich jeder Unmittelbarkeit oder Natürlichkeit entziehen muss. Diese Annahme geht mit dem Gedanken einher, dass die äußeren Bedingungen der Welt einerseits und die denkende Bezugnahme auf diese andererseits entscheidend sind für solche Entwicklung. Die denkende Bezugnahme auf die Welt und somit die Reflexionsfähigkeit des Einzelnen in der selbstbewussten Bewertung ist Bedingung jeder Ent-Fremdung, wodurch sich dieser Prozess der nur konformistischen Übernahme von Praxisformen entzieht.

80 Stekeler-Weithofer: *Hegels Phänomenologie des Geistes*, Band 2, S. 260. Gerade im Ausdruck der »entfremdenden Abstraktion« zeigt sich die Analogie zur Wirkung von Wissensaneignung als Know-that auf den Einzelnen.

81 Fulda: *Aufheben*. Sp. 619.

3.1.2.2.2 *Ent-Fremdung als Vermittlung des Bürgerbewusstseins*

Hegel reflektiert in seinem doppelten Entfremdungsprozess zwei Entfremdungsbegriffe, die schon Rousseau beschrieben hatte. In seiner Bezugnahme auf Rousseau entwickelt Hegel jedoch diese Entfremdungsbegriffe in entscheidenden Aspekten weiter. Die Entwicklung zur Person als mehrstufigen Entfremdungsprozess zu erkennen, bedeutet, die erste Selbstentfremdung zur Bedingung der Ent-Fremdung zu machen. Hier abstrahiert der Einzelne nicht nur von seiner subjektiven Unmittelbarkeit, sondern erkennt sich auch als besonderer Einzelner, der als solcher auch konkret realisiert ist. Die Relevanz solcher Selbsterfahrung zeigt sich gerade darin, dass Hegel die Realisierung der Partikularinteressen zur Bedingung der Anerkennung der *volonté générale* macht. Hegel erörtert in den Paragraphen zum *inneren Staatsrecht*⁸² der *Grundlinien* dieses Verhältnis zwischen *volonté générale* und *volonté particulière*, wenn er fordert, dass nur durch die Realisierung der besonderen Zwecke auch der allgemeine Zweck gewollt werden kann. Nicht nur, weil besonderer und allgemeiner Zweck miteinander zusammenhängen, sondern vor allem, weil die Bürger erst in der Aktualisierung ihrer besonderen Freiheit den allgemeinen Zweck *anerkennen* können.

Gerade durch die konkrete Realisierung ihrer Partikularinteressen würden die Bürger erkennen, dass ihre konkrete Freiheit, das heißt die Möglichkeit ein eigenes Leben zu führen, nur in einem Staat möglich ist, der diese Freiheit zum Prinzip hat. Ein solches Gemeinwesen muss den Bürger also gerade in seinen besonderen Interessen und Zwecken anerkennen. Erst durch diese Anerkennung der Partikularität, oder, hegelsch gesagt, der Besonderheit, kann gewährleistet werden, dass die Einzelnen ein Selbstwissen als Bürger entwickeln und so den Staat und seine Prinzipien als *anererkennungswürdig* erkennen. Wenn diese Anerkennung der Bürger Bedingung des sittlichen Staates ist, dann muss die *Entwicklung* dieser Anerkennung möglich und erlaubt sein. Der Einzelne hat als Bürger dann zwar Pflichten, in gleichem Maße jedoch auch Rechte, die ihm institutionell garantiert werden. Und so muss

»das Individuum [...] in seiner Pflichterfüllung auf irgendeine Weise zugleich sein eigenes Interesse, seine Befriedigung oder Rechnung finden, und ihm [muß] aus seinem Verhältnis im Staat ein Recht erwachsen, wodurch die allgemeine Sache seine eigene besondere Sache wird.«⁸³

In diesem reziproken Verhältnis von Pflichten und Rechten erkennt Hegel gerade das freiheitliche Spezifikum des modernen Staates. Dieser könne nicht nur einfach eine *volonté générale* fordern. Er müsse vielmehr ermöglichen, dass der allgemeine Zweck des Staates zum eigenen Zweck der

82 TW VII, §§ 260–329.

83 TW VII, § 261, Anm.

Bürger wird, d. h. anerkannt wird. Hegel ist bei der Erörterung des Zusammenhangs zwischen allgemeinem und besonderem Interesse begrifflich konsequenter als Rousseau, wenn er erkennt, dass *volonté générale* und *volonté particulière* somit nicht nur einfach zwei voneinander getrennte Variablen sind. »Das besondere Interesse soll wahrhaft nicht beiseite gesetzt oder unterdrückt, sondern mit dem Allgemeinen in Übereinstimmung gesetzt werden, wodurch es selbst und das Allgemeine erhalten wird.«⁸⁴

Die institutionelle Berücksichtigung des besonderen Interesses ist grundlegende Bedingung für eine solche Forderung, der Hegel in seiner Rechtsphilosophie insofern konsequent nachkommt, als er die bürgerliche Gesellschaft zur Grundlage des Staates macht. Die bürgerliche Gesellschaft ist jedoch in der hegelschen Staatskonzeption nicht nur *institutionell* Voraussetzung des Staates. Sie ist solche Grundlage vor allem, weil sie Bedingung dafür ist, dass die Einzelnen im Verfolgen der eigenen Interessen ein *Selbstbewusstsein* als Citoyen entwickeln. Die bürgerliche Gesellschaft ist so wesentlich die Sphäre von Bildung als Entfremdung, nicht nur deshalb, weil hier auch die Schule als formelle Bildungsinstitution angesiedelt ist. Sie ist durchaus zu vergleichen mit Rousseaus *état civil*. Hegel erkennt, dass sie auch destruktive Tendenzen hat. Er begegnet diesen jedoch mit regulierenden Institutionen, die die Freiheit des Einzelnen schützen und zu ihrer Verwirklichung beitragen, indem sie bildende Wirkung auf den Einzelnen haben, da sie zur Entwicklung des Selbstbewusstseins als Citoyen betragen.

Diese aufgehobene Entfremdung meint dann nicht, alle Prinzipien des Gemeinwesens uneingeschränkt und unmittelbar anzunehmen. Sie meint, diese gerade zu erhalten und zu relativieren – dies ist geistige Leistung des Bürgers. Die Einzelnen erkennen also eine Differenz zwischen sich und dem Staat, verstehen aber zugleich, dass seine Prinzipien anerkennungswürdig sind. Solch eine Abwägung kann freilich nur Resultat eines Reflexionsvermögens sein, das Hegel mit seinem Begriff des Denkens zur Bedingung bürgerlichen, d. h. freien Daseins macht. So kann man sagen, dass die *aufgehobene Entfremdung* wesentlich aus dem Reflexionsvermögen der Bürger entspringt, sie jedoch eines Lebens in staatlichen Institutionen bedarf, in denen die anerkennungswürdigen Prinzipien im Entfremdungsprozess aktualisiert werden können.

Kurz gesagt macht Hegel gerade das besondere Interesse zur Grundlage des sittlichen Staates, der ja vor allem durch das Gewissen der Bürger getragen ist. Dass dieses Gewissen weder erzwungen noch einfach voraussetzen ist, reflektiert er hierbei konkret in seinem Begriff der Entfremdung. Das Gewissen, oder das Selbstwissen als Bürger oder eben das Bürgerbewusstsein, wird nach Hegel somit erst Resultat des Entfremdungsprozesses. Hegel kann also erörtern, was sich bei Rousseau als mystisches

84 Ebd.

Momentum gezeigt hatte: Die Anerkennung der *volonté générale* als des eigenen, wahren Willens, jedoch gerade in der Anerkennung und Aktualisierung der *volonté particulière*. Ist der Staat also nach Hegel »die Wirklichkeit der konkreten Freiheit«⁸⁵ und hat dieser Staat »an dem Selbstbewusstsein des Einzelnen, dem Wissen und Tätigkeit desselben, seine vermittelte Existenz«,⁸⁶ dann ist der Entfremdungsprozess als Entwicklung des bürgerlichen Selbstbewusstseins Bedingung des sittlichen Staates. Ein solch enger Zusammenhang zwischen freiheitlichem Staat und gebildeten Bürger stellt dann nicht nur Anforderungen an den Bürger, der seine Selbstbildung realisieren muss. Auch die staatliche Konstitution, als die Gesamtheit allen institutionellen Zusammenlebens, ist vor den Anspruch gestellt, ihre Institutionen *vernünftig* zu gestalten, d. h. die Freiheit des Einzelnen rechtlich und institutionell zu sichern und sich so als anerkennungswürdig zu zeigen.

Der hegelsche Entfremdungsbegriff zeigt somit, dass Bildungsprozesse den immanenten, d. h. den in ihnen selbst liegenden und nicht äußerlich vorgegebenen Zweck haben, mittelbar das Selbstbewusstsein des Einzelnen zu entwickeln, um ihm so eine »eigenkontrollierte Teilnahme am gemeinsamen Wissen und an seiner Entwicklung«⁸⁷ zu ermöglichen. Dies führt zu der Einsicht, dass das *Selbstbewusstsein* des Einzelnen nie etwas unmittelbares Gegebenes ist, sondern durch Bildung entwickelt wird. Als entwickeltes Bewusstsein hat die Person in ihrem Selbst-Wissen und Welt-Wissen eine *reflektierte Distanz* zu sich, aber auch zur Welt. Hegel zeigt in diesem aufgehobenen Verhältnis zu sich und zur Welt, dass von einem selbstbewussten Dasein nur gesprochen werden kann, wenn der Einzelne weder von eigenen unmittelbaren Neigungen noch von den reinen äußeren Anforderungen getrieben wird.

»Dies Tun und Werden [des Subjektes in der Welt, A. A.] aber, wodurch die Substanz wirklich wird, ist die Entfremdung der Persönlichkeit, denn das unmittelbar, d. h. ohne Entfremdung an und für sich geltende Selbst ist ohne Substanz, [d. h. nicht bleibend, A. A.], und das Spiel jener toben den Elemente [der äußeren Welt] [...]«.⁸⁸

Das Selbstbewusstsein des Einzelnen ist bestimmt durch die Fähigkeit der Reflexion über seine eigene Rolle in der Welt und über die Rolle der Welt für sein Personsein. Durch Reflexion werden die Prinzipien des

85 TW VII, §260.

86 Ebd., §257.

87 Stekeler-Weithofer: *Hegels Phänomenologie des Geistes*, Band 2, S. 20.

88 TW III, S. 360. Auch Heidegger verweist in seinen Vorlesungen *Was heisst Denken?* (1951–1952) darauf, dass Denken immer Distanznahme bedeutet. »Denken bedeutet auch, sich zu befreien, von dem, was man zuvor gedacht hat. Das eigene finden, den eigenen Zugang.« Martin Heidegger (1954): *Was heisst Denken?* Tübingen: Niemeyer, S. 22.

Gemeinwesens zu ihren eigenen *Haltungen*. »Ziel von Bildung ist daher zugleich die Verleiblichung von »geistigen« Lebensformen als Möglichkeit an sich in der Ausbildung vernünftiger Fähigkeiten oder Haltungen (als *hexis* oder *habitus*) der Einzelpersonen und die Ausbildung des geistigen Wesens des Individuums, seine Verwandlung in eine soziokulturelle Person.«⁸⁹ Stekeler betont mit seiner Rede von der »Verleiblichung geistiger Lebensformen« nicht die bloße Übernahme allgemeiner Formen und Haltungen, sondern die *Identifikation* mit ihnen. Sie werden zum Teil der Persönlichkeit, an ihnen misst er seine Urteile und Handlungen als ein vermitteltes Ideal, das zwar in der sozialen Welt gegeben ist, vom Einzelnen jedoch ganz bewusst und selbstgeigen angenommen wird.

Hegel vermeidet in diesem Begriff der Entfremdung die Verherrlichung unmittelbarer Selbstkonzepte und erschließt so einen Begriff des Selbst, das wesentlich auch durch die äußere Welt vermittelt ist. Diese Einsicht beruht auf der Annahme, dass die Einzelnen *denkend* auf die Welt bezogen sind. Diese zentrale Fähigkeit ermöglicht ihnen Einsicht in die Praxisformen der Welt, sie ermöglicht es ihnen, diese zu verstehen und sich in diesen zu bewegen. *Denkend* haben die Einzelnen so Einsicht in diese Strukturen, können sich qua Selbstbewusstsein zu diesen verhalten. Dies muss freilich bedeuten, dass Denken im vollen Sinne des Begriffes zwar systematisch ist, d. h., dass durch dieses Vermögen zweckgerichteter Wirken in allen Vollzügen möglich wird. Dies aber bedeutet nicht etwa, dass es hier nur um schematische Vollzüge gehen muss. Es besagt vielmehr, dass es auch darum geht, nach eigenem Urteil zu agieren, was in der hegelschen Begrifflichkeit nichts anderes ist, als die eigenen Vollzüge *zweckmäßig* auszurichten.

3.1.2.2.3 Entfremdung und das Selbst

Indem Hegel die ganz eigene Reflexion des Einzelnen zur Bedingung der Anerkennung der Prinzipien des Zusammenlebens macht, die Hegel Staat nennt, kann er etwas einlösen, was Jean-Jacques Rousseau sich im *Contrat Social* vorgenommen hatte, aber woran er gescheitert war: Er macht die Subjektivität zum Prinzip solchen Staates. Anders gesagt: Hegel gelingt die Erhaltung der Subjektivität des Einzelnen innerhalb eines Lebens als Bürger eines sittlichen Staates, indem er die geistigen Fähigkeiten zur Bedingung des Weltverhältnisses und der dazu gehörenden sozialen Rollen macht.

Hegel zeigt in seinem Entfremdungsbegriff, dass diese Subjektivität des Einzelnen nicht einfach natürlicherweise gegeben ist. Mit dem Begriff des Selbstbewusstseins entwickelt er begrifflich einen Selbstbezug

89 Stekeler-Weithofer: *Hegels Phänomenologie des Geistes*, Band 2, S. 283.

als Voraussetzung jeder besonderen Subjektivität, der immer geistiger Voraussetzungen bedarf. Hegel bindet also die Subjektivität an die geistigen Fähigkeiten des Einzelnen. Er entwickelt in einem solchen Begriff der erst werdenden Subjektivität ein Selbst des Einzelnen, das wesentlich durch erworbene *Haltungen* und *Urteile* bestimmt ist. Entwickelt wird solch ein Selbstbezug nicht in isolierter Einzelexistenz, wie sie Jean-Jacques Rousseaus noch für seinen Émile vorsieht, sondern in Wechselwirkung mit der Welt – also gewissermaßen aus dem Weltbezug heraus. Dabei hat Hegel die zentrale Einsicht, dass erst durch Denken und Entfremdung ein qualifizierter, d. i. reflektierter Zugang zu sich und zur Welt ermöglicht wird – der Einzelne kann sich erst als Denker und Entfremdeter überhaupt unterscheiden. Erst als solcher kann er wissen, was er will und welches Leben er führen möchte. Erst hier hat er also überhaupt ein *Selbst*. Hegel wendet sich so explizit gegen eine Verherrlichung der Unmittelbarkeit, die noch das Denken Rousseaus geprägt hatte.

»Der Vernunftzweck ist deswegen weder jene natürliche Sitteneinfalt noch in der Entwicklung der Besonderheit die Genüsse als solche, die durch die Bildung erlangt werden, sondern daß die *Natureinfalt*, d. i. teils die passive Selbstlosigkeit, teils die Rohheit des Wissens und Willens, d. i. die *Unmittelbarkeit* und *Einzelheit*, in die der Geist versenkt ist, weggearbeitet werde und zunächst diese Äußerlichkeit die Vernünftigkeit, *der sie fähig ist*, erhalte, nämlich die *Form der Allgemeinheit, die Verständigkeit*.«⁹⁰

Das hat die provokante Konsequenz, dass der Einzelne nur in einem *Leben als Citoyen, das heißt als gebildeter Bürger* weiß, was er will und folglich wer er ist. Er ist erst als Bürger zu solch einer Selbstvergegenständlichung imstande, denn erst hier hat er die dazu notwendige Bildung als Entfremdung erfahren. Dieser Status ist aber nicht zu verstehen als eine reine, in gewisser Hinsicht äußerlich angenommene Maske, wie es die soziologische Betrachtungsweise annimmt.⁹¹ Auch ist er nicht nur ein juristischer Status. Hegel sieht vielmehr, dass das Bürgersein *wesentlich das Selbst* des Einzelnen ist. Nun darf ein solcher

90 TW VII, §187, Anm.

91 Hier vor allem Ralf Dahrendorf (2010): *Homo sociologicus. Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Wiesbaden: Springer VS. Dahrendorf stellt die personale Rolle als von außen aufgezwungene Maske dar, die mit dem Einzelnen unabhängig ist. Die inhaltliche Bestimmung der personalen Rolle wird nach Dahrendorf von der Umwelt festgesetzt, wobei die Nichteinhaltung mit Sanktionen korrigiert wird. Diese soziologische Betrachtungsweise reflektiert nicht auf die Bezogenheit der Einzelnen auf die Welt, sondern betrachtet den Einzelnen immer nur als vereinzelter Individuum.

Ansatz nicht missverstanden werden als die rein konformistische Übernahme erwünschter Eigenschaften, Haltungen und Urteile. Gerade dieser Gefahr entgeht Hegel begrifflich, indem er das Denkvermögen zur Voraussetzung staatsbürgerlicher Bildung macht, das sich im entwickelten Bürgerbewusstsein zeigt. Es kommt nach Hegel gerade darauf an, dass der Einzelne die für ihn anerkennungswürdigen Konstituenten seines Seins jeweils für sich überprüft und im reflektierten Selbst- und Weltverhältnis als die ganz eigenen annimmt. Gerade hierin zeigt sich die besondere Relevanz des Denkvermögens, das solche Reflexion ermöglicht. Das kann auch bedeuten, sich von bestehenden Praxis- und Urteilsformen, also gewissermaßen Lebens- und Selbstkonzepten zu distanzieren und diese neu zu bewerten – oder, hegelsch gesprochen: diese *aufzuheben*. Auch die Infragestellung bestehender Verhältnisse ist gerade entscheidend für einen qualifizierten Zugang zur äußeren Welt und zu sich.

Erst als Bürger hat der Einzelne somit die geistigen Voraussetzungen für substantielle Haltungen und Urteile. Die Voraussetzung jeder konkret verwirklichten Persönlichkeit als Individualität ist so der *Bürgerstatus*, d. h. die *verständige und vernünftige Bezugnahme auf die Welt und auf sich selbst*. Fragt man so mit Hegel nach dem Selbst des Einzelnen, fragt man ganz unvermeidlich nach dem Selbst des Bürgers, seinen Haltungen und Urteilen.

»Nur als Person nehme ich teil an der Praxis des Wissens und der Bewertung der Wahrheit von Erkenntnisansprüchen. Nur als Mitglied des Gemeinwesens, das als solches die Familien und die Gesellschaft umfasst, bin ich volle Person mit einer Sittlichkeit, die als solche das Ethos des Personseins ist.«⁹²

So muss diese Entwicklung zum Bürger als *Selbstbildungsprozess*⁹³ innerhalb gemeinschaftlicher, formeller und informeller Institutionen in einem *ganzen staatsbürgerlichen Leben* verstanden werden.⁹⁴ Die Frage nach dem Selbst des Einzelnen als der Gesamtheit der Kräfte, Haltungen

92 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 799.

93 Selbstbildung ist hier in einem Doppelsinn zu verstehen: als Bildung oder Herausbildung des Selbst, aber auch als Bildung, für die der Einzelne selbst in seinem personalen Dasein verantwortlich ist. Er muss sich als solche verwirklichen.

94 Siehe hierzu weiter Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 797: »»höchste Pflicht« der Individuen dagegen ist es, als volle personale Bürger möglichst gute Mitglieder des Gemeinwesens zu werden, zu sein oder post mortem gewesen zu sein. Man kann das als dogmatische These vom Primat des Staates lesen, dem sich die Subjekte als Untertanen unterzuordnen haben. Es ist aber als begriffliche Erläuterung der inneren Werte eines vollen personalen Subjektes zu lesen, das im

und Urteile ist also immer in den Horizont gemeinschaftlicher Kräfte, Haltungen und Urteile zu stellen. Diese sind es, die das Selbst prägen, ihm gewissermaßen den Rahmen der zunächst möglichen Haltungen, Urteile und Handlungen aufzeigen.

Die besondere Pointe eines solchen Ansatzes der Selbstbildung liegt gerade darin, dass das Gemeinwesen nicht einfach nur dem Einzelnen als Fremdes entgegensteht. Hegel teilt hier nicht den pessimistischen Blick Rousseaus oder Marx' auf die Welt und ihre Anforderungen, obgleich er diese durchaus als Herausforderung erkennt und gerade deshalb die zentrale Bedeutung Bildung des Einzelnen als Entfremdungsprozess betont, die solche Verhältnislosigkeit wie sie Rousseau oder Marx beschreiben, verhindert.⁹⁵

Dies ist durchaus ein hoher Anspruch an den Einzelnen, dem Hegel eine institutionelle Welt gegenüberstellt, die diese Entwicklung des Einzelnen befördert. Die Welt, oder, hegelsch gesprochen, der Staat, ist nicht nur reine Heteronomie oder eine äußere Macht, der sich der Einzelne unterwerfen muss. Er ist vielmehr als politisches Gemeinwesen getragen von einem *gemeinschaftlichen Willen der Gemeinschaft der Personen*, der sich in den Institutionen zeigt und in dem sich die Einzelnen wiedererkennen, wie noch darzulegen sein wird. »Das politische Gemeinwesen existiert als Einheit im allgemeinen und praktizierten Ethos des Staatsvolks. Real vermittelt und konkret wird es freilich nur durch die Sittlichkeit der Einzelpersonen, also über ihr ethisches Selbstbewusstsein, ihr Wissen, Wollen und Tun.«⁹⁶ Die Personen und das Gemeinwesen sind also notwendig aufeinander bezogen, durch einander gewissermaßen konstituiert.⁹⁷ So wie die Welt mit ihren gemeinschaftlichen Normen und Praxisformen den Einzelnen prägt und bildet, d. h. dessen Selbstbewusstsein entwickelt, spiegelt sich diese Selbstbildung in der aktiven Teilhabe freier, reflektierender Personen als deren freie Anerkennung der Prinzipien des Gemeinwesens.⁹⁸

Unterschied zu einem Tier ein politisches Leben führt. Die volle Person ist ein homo politicus; das aristotelische ›zoon‹ oder ›animal‹ ist unpassend. «

95 Zum Entfremdungsbegriff Marx siehe Israel: *Der Begriff der Entfremdung*.

96 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 795.

97 Auch wenn Hegel klar darstellt, dass es den Staat und seine Institutionen schon unabhängig von je einzelnen Personen gibt, kann dieser Staat nur durch Wollen, Handeln und Tun der Personen aktualisiert werden.

98 Gerade diese Bezogenheit der Personen und des Gemeinwesens erkennt Hegel in seinem Begriff des Staates als einer gemeinschaftlich gelebten und somit aktualisierten Sphäre, die aber auf die Selbstbildung des Einzelnen zur Person angewiesen ist. Staat ist dann nicht nur, wie er sagt, Not- und Verstandesstaat, der Sicherheit gegen Gehorsam gewährt, sondern eine normative Lebensweise. Eben darauf zielt die Formulierung Hans-Friedrich Fuldas, dass der Staat

So schafft Hegel einen Begriff des Selbst, der sich jeder Mystifizierung entzieht. Er fasst das Selbst vielmehr radikal immanent, als Ergebnis eines ganzen sozialen und politischen Lebens, in dem die Einzelnen Haltungen und Urteile erwerben. Mit Hegel muss aber gesehen werden, dass dies nicht einfach nur durch die Welt ermöglicht wird. Der Einzelne ist bei Hegel nie einfach nur ein passives Wesen, auf das die Eindrücke der Welt als Widerfahrnis einwirken. Hegel zeigt, dass sowohl das eigene Selbst als auch das selbständige, freie Leben immer auch von den Einzelnen selbst abhängt, die sich als freie Wesen zeigen müssen, indem sie als Bürger aktiv sind.

Erfasst der Entfremdungsbegriff gerade in seiner historischen Genese das Verhältnis zwischen Staat und Bürger, so expliziert Hegel, dass solches Verhältnis nicht einfach vorauszusetzen, sondern zu entwickeln ist. In seinem Begriff der Entfremdung klärt er die Bedingungen der Möglichkeit solchen Verhältnisses und stellt klar heraus, dass solches Verhältnis gerade deshalb existentiell ist, weil es überhaupt Selbstbezugnahmen ermöglicht. In dieser recht weitreichenden Annahme stellt Hegel heraus, dass der Einzelne erst als entfremdeter zu einem *Ich* wird, d.h. erst hier kann er wissen, wer er ist, was er will und wie er handeln möchte. Er kann sich also erst hier überhaupt unterscheiden und ist gerade deshalb Vollzugssubjekt und somit für die je eigenen Vollzüge verantwortlich, denn er kann erst hier den hierzu notwendigen Bildungsprozess vollziehen.

3.1.2.2.4 *Conclusio: Bildung als Denken und Entfremdung*

Die Explikation der hegelschen Begriffe Denken und Entfremdung zeigt auf, was Bildung im vollen Kompetenzsinn des Begriffes meinen muss. Sie ist gegenüber nur schematischen Vollzügen insofern qualifiziert, als sie immer auch das Bewusstsein des Einzelnen betrifft – sie ist somit immer auch Persönlichkeitsbildung. Durch Bildung als Entfremdung erlangt der Einzelne die Voraussetzung freier Selbstbezugnahmen und wird erst hier zu einem Ich, samt seiner besonderen Denk-, Urteils- und Handlungsvollzüge und der diesen zugrunde liegenden Haltungen, da er sich erst hier unterscheiden kann und nicht etwa seinen Trieben und Neigungen oder den Strukturen der Welt ausgeliefert ist. Durch Entfremdung ist der Einzelne auch deshalb dazu imstande, weil er sich in diesem Prozess als einen erkennt, der zu solchen Vollzügen überhaupt in der Lage ist. Der Preis solcher Entwicklung des Selbstbewusstseins, als des Bewusstseins von sich, ist jedoch der Verlust des unmittelbaren Bewusstseins, was

Status (=fester Stand) des Bürgers sei. Vgl. Hans Friedrich Fulda (2003): *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*. München: C.H. Beck, S. 223.

nach Hegel Bedingung bewusster und somit freier Selbstbezugnahmen ist.⁹⁹ Durch solche Entfremdung entwickelt der Einzelne nämlich eine gewisse reflektierte Distanz zu seinen Begierden, die ihm erst erlaubt, diese zu verstehen, über sie zu verfügen und diese erst so in rechter Weise zu befriedigen. Erst durch die Reflexion der Begierden, ihrer Inhalte und der Weise ihrer Befriedigung hat der Einzelne überhaupt Zugriff auf sie und erst in dieser Distanz kann der Einzelne überhaupt zweckmäßig oder gerichtet und somit selbst oder selbstbestimmt agieren.

Diese Reflexion zeigt sich gerade dort als entscheidend, wo es darum geht, das genuin »Selbsteigene« der Urteile oder Handlungen zu bestimmen, oder eben zu fragen, inwiefern sie »schließlich« die meinigen« werden.«¹⁰⁰ Mit dem Begriff des entwickelten Selbstbewusstseins wird hierbei betont, dass das Subjekt solcher Urteile und Handlungen zu sein nicht etwa meint, immer ganz neue oder in irgendeiner Weise originelle Einfälle zu haben, sondern auf die Struktur je eigener Urteile und Handlungen zu reflektieren. Das je »Eigene« wird also erst zur dispositionellen Besonderheit des Subjektes, wenn dieses weiß, was es tut und warum es es tut. Der Einzelne steht in dieser Abwägung in einer immanenten reflektierten Selbstbeziehung, während er in gleicher Weise in Beziehung zu seiner Welt steht. Erst durch diese Reflexion findet, wie Hegel in den *Grundlinien der Philosophie des Rechts* darlegen wird, das »Setzen seiner Selbst als eines bestimmten [...] Ich in das Dasein überhaupt [...]« statt.¹⁰¹

Bedingung solcher Selbstbezugnahme ist jenes Vermögen, das Hegel *Denken* nennt und das die Zurechnung der Vollzüge zu solchem Ich überhaupt ermöglicht, insofern es sie erst denkend reflektiert und somit zweckgerichtet ausführt. Der Einzelne ist erst als Denkender in

99 Vgl.: *TW III*, S. 359: »Dies Gelten ist die allgemeine Wirklichkeit des Selbst, aber sie ist auch unmittelbar eben so die Verkehrung; sie ist der Verlust seines Wesens.«

100 Pippin, *Die Verwirklichung der Freiheit*, S. 69. Siehe hierzu ebd. weiter: »Dass ich beim Handeln über jeder zufälligen Neigung und Begierde sowie jedem zufälligen Interesse stehe, ist nicht strikt objektivistisch zu verstehen und nicht bloß eine Frage strategischer Befriedigung. Sie betrifft vielmehr mein Vermögen, mich mit mir zu identifizieren – mit dem bestimmten, individuellen Lebenslauf, den ich gewählt habe, und mit meinen Neigungen, die, wie Hegel sogar sagt, gereinigt sind, also auf eine Weise strukturiert sind, die sie zu meinen gemacht hat, und in denen ich dadurch wahrhaft oder wirklich das Subjekt dieser Handlungen werde.«

101 Vgl. *TW VII*, §6. Konkreter ebd., §7: »Ich bestimmt sich, insofern es die Beziehung der Negativität auf sich selbst ist; als diese Beziehung auf sich ist es eben so gleichgültig gegen diese Bestimmtheit, weiß sie als die seinige und ideelle, als eine bloße Möglichkeit, durch die es nicht gebunden ist, sondern in der es nur ist, weil es sich in derselben setzt.«

der Lage, die Welt und ihre Praxisformen, aber auch sich selbst zu verstehen und somit überhaupt zu wissen, wer er ist und wie er agieren möchte. Denkend erlangt der Einzelne also überhaupt Einblick in die Strukturen der objektiven Welt, aber auch einen Zugang zu sich selber. Erst hier hat das Ich die Möglichkeit, sich in seiner je besonderen Weise zu erkennen und sich als solches in einer objektiven Welt zu zeigen, die durchaus entfremdend im Sinne Rousseaus und Marx' wirken kann. Im *Denken* richtet der Einzelne somit sein Bewusstsein nach bestimmten Begriffen oder Gesetzmäßigkeiten funktionaler oder auch normativer Art aus, er wird also i. w. S. entfremdet, was Voraussetzung weiterer denkender und somit eigener Vollzüge ist. Denken (als Entfremdung) ist also Voraussetzung von Denken (als Selbstdenken) – die zentrale Einsicht für unsere spätere Diskussion der hegelschen Bildung innerhalb der Institutionen.

In seinem Begriff der *Entfremdung* erkennt Hegel die destruktiven Momente der äußeren Welt nicht. Er nimmt vielmehr einerseits den Einzelnen samt seiner verstandesmäßigen und vernünftigen Fähigkeiten in die Pflicht und verlangt von diesem, sich innerhalb dieser Welt zu bilden. Andererseits fordert er gerade in seinen *Grundlinien* eine institutionelle Struktur des Zusammenlebens, die vernünftig gestaltet und daher anerkennungswürdig ist und gerade deshalb die Bildung des Einzelnen als *Ent-Fremdung* ermöglicht.

Mit Denken und Entfremdung nimmt Hegel also zwei wesentliche Begriffsmomente der Bildung in den Blick. Denken zeigt sich als geistige Tätigkeit, die zweckgerichtete Vollzüge und gerade so freie Selbst- und Weltbezugnahmen ermöglicht. Mit Entfremdung fasst Hegel begrifflich diejenige Veränderung, die Bildung im Bewusstsein des Einzelnen bewirkt.

3.1.3 *Holistisches Wissen oder die Bildungsformen*

Die Entwicklung des Selbstbewusstseins ist in der hegelschen Bildungstheorie durch den Erwerb von Wissen vermittelt. Im Begriff des Wissens wird konkret, was bisher als Denken und Entfremdung nur abstrakt beschrieben worden ist, es ist die inhaltliche Ausgestaltung dessen, was als Prozess der Entfremdung zu einem Selbstbewusstsein dargelegt worden ist. Wissen ermöglicht Einblick und Zugriff auf die begriffliche Struktur der Welt und ermöglicht, sich gerade so als Teil dieser Welt zu sehen.

Selbstbewusstsein wird nach Hegel entwickelt zum einen durch Wissen, wie es etwa in unterschiedlichen Wissenschaften formuliert ist. Solches Wissen kann verstanden werden als die Gesamtheit kanonischer Inhalte, die als richtig beurteilt werden und deren Infragestellung in der

Welt des Geistes als unwahre Aussage beurteilt wird. Die Einzelnen erwerben mit seiner Aneignung Kenntnisse und Begriffe, mit denen sie Einsicht in allgemeingültige Sachverhalte der äußeren Welt gewinnen. Diese folgen einer eigenen, *verständigen Logik* und sind weder willkürlich, nach subjektiven Meinungen zu bestimmen, noch auf ihre empirische Erscheinung zu reduzieren.¹⁰²

Wissen beinhaltet aber auch die Kenntnis kontingenter Normen und Regeln gesellschaftlichen Zusammenlebens, wie sie sich in angemessenem Urteilen und Handeln zeigen. Inhalt solchen Wissens ist also ein kontingentes *soziales Wissen* um *Ordnung*, um *Regeln* und um die *Konventionen* innerhalb der Institutionen der Öffentlichkeit. Solches Wissen ist nicht kausal ableitbar oder auf theoretische Prinzipien zurückzuführen. Es folgt keiner strengen Logik von Gesetzen oder Begriffen, die theoretisch nachzuvollziehen sind. Es beschreibt vielmehr konkrete, als richtig anerkannte Urteils- und Handlungsformen, die in der Praxis institutionell organisierter intersubjektiver Verhältnisse »vorgezeichnet, ausgesprochen und bekannt«¹⁰³ sind. In solchem Wissen sind die Bedingungen intersubjektiver Verhältnisse erfasst. Sein Erwerb bedeute zunächst ein Bekanntwerden mit diesen kontingenten Umständen, damit diese im praktischen Bildungsprozess als richtig oder wahr, also als vernünftig erkannt werden können.

So verstanden kann man mit Hegel dieses Wissen als die Grundlage jeder gemeinschaftlichen Lebensform verstehen, da in diesem Wissen die Grundlagen und Prinzipien des Zusammenlebens erfasst sind. Oder, um es mit Hegel zu sagen:

»Die Mannigfaltigkeit der Kenntnisse an und für sich gehört zur Bildung, weil der Mensch dadurch aus dem *partikulären* Wissen von unbedeutenden Dingen der Umgebung zu einem allgemeinen Wissen sich erhebt, durch welches er eine größere Gemeinschaftlichkeit der Kenntnisse mit anderen Menschen erreicht, in den Besitz *allgemein interessanter* Gegenstände kommt.«¹⁰⁴

In der hegelschen Bildungstheorie kommt es zwar auch darauf an, über solches Wissen zu verfügen, Kenntnisse aus ihm zu ziehen und daraus die eigenen Vollzüge zu bestimmen. Gerade diese Kenntnisse zu haben, bedeute aber die *Einsicht* in tradiertes, allgemeines oder auch gemeinsames Wissen, das der Einzelne mit den *Anderen* teilt. Er bekomme Einsicht in gemeinschaftliche Formen des Zusammenlebens, die innerhalb solchen

102 Siehe dazu TW X, §422ff. GW 25,2, S. 1072: »Die Gesetze sind die Bestimmungen des in der Welt selber innenwohnenden Verstandes.; in ihnen findet daher das verständige Bewußtsein seine eigene Natur wieder und wird somit selber gegenständlich.«

103 TW VII, §150, Anm.

104 TW IV, S. 259.

Zusammenlebens als anerkennungswürdig beurteilt würden. Hierbei begreife der Einzelne, dass er gerade durch solches Wissen in einer Kontinuität mit anderen stehe. Er begreife sich selbst als Teil einer Lebensweise, in der er mit anderen gerade deshalb in Verbindung stehe, weil er auf Grundlage verschiedener Praxisformen mit diesen im weiteren Sinne kommunizieren oder kooperieren könne. Er begreife also, dass er kein atomistisches Einzelwesen ist, sondern gerade durch das gemeinsame Wissen in einer Lebensweise mit anderen verbunden sei.

In wissenden Vollzügen steht der Einzelne in einem Raum gemeinsamer Beurteilungen und Handlungen, der solche Bewertungen erst möglich macht. Das bedeutet, sich in einen Zusammenhang mit anderen zu erkennen, sich ihren Bewertungen und reflektierten Meinungen zu stellen, ein wesentliches Moment des hegelschen Bildungsprozesses. Bildung als Wissenserwerb im weitesten Sinne verlangt nämlich nicht nur einfach ein Dasein in isolierter Einzelexistenz. Nach Hegel ist holistische Bildung so überhaupt nicht möglich. Er verlangt in diesem Begriff auch immer das Selbstverständnis des Einzelnen als soziales und politisches Wesen, was durch den Wissenserwerb vermittelt ist. Daher steht das

»freie Urteil der Einzelpersonen [...] damit sozusagen immer in der Mitte zwischen einer verständigen und das heißt immer auch sprach- und sachtechnisch genügend versierten Anwendung bewährter Schematisierungen im Unterscheiden und tätigen Schließen einerseits, einer autonomen Neubestimmung vernünftiger Differenzierungen mit reflektierender Urteilskraft im Blick auf den besonderen Fall andererseits [...].«¹⁰⁵

Selbstbewusstes Dasein ist also ein Dasein gemäß eines allgemeinen Wissens, über das die Einzelnen verfügen und an dem sie partizipieren, d.h. ihre Begriffe des Richtigen in ihren Urteilen und Handlungen finden. Diese Begriffe des Richtigen teilen sie mit Anderen und sie leiten sie bei den Entscheidungen für das personale Leben. Die geistigen Fähigkeiten und Kompetenzen als Wissen zu haben ist so die Voraussetzung je eigener Haltungen zur gemeinsamen Lebenswelt, »die als gut beurteilt ist und daher *arete* heißt.«¹⁰⁶

Die angemessene Anwendung verständigen Wissens ist die besondere Leistung der Einzelnen, d. h. erst Resultat eines entwickelten Selbstbewusstseins. Sie müssen die richtigen Begriffe finden, diese in Zusammenhänge bringen, als richtig oder falsch bewerten und schließlich Handlungen und Urteile hieraus ableiten. Nur aufgrund dieser Fähigkeiten kann dann überhaupt von eigenen Urteilen, Handlungen und eigener Teilhabe gesprochen werden. Erst als Selbstbewusstsein kann der Einzelne

105 Stekeler-Weithofer: *Hegels Phänomenologie des Geistes*, Band 2, S. 263.

106 Stekeler-Weithofer: *Denken*, S. 99.

also zum einen *selbstständig denken* und zum anderen *vernünftig urteilen und handeln*.

Wissen hat demnach für Hegel eine doppelte Funktion: einerseits bietet es den begrifflichen Zugang zur Welt, andererseits die Einsicht, dass wir mit anderen in diesem Wissen verbunden, auf sie verwiesen sind. Die Einzelnen verstehen sich so in bestimmter Weise, verorten sich in der Welt. Diese doppelte Entfremdung durch das Wissen ist in den hegelschen *Bildungsformen* angesprochen: *theoretische* und *praktische Bildung*.

Die Trennung dieser beiden Bildungsformen ist freilich keine Erfindung Hegels.¹⁰⁷ Er ist jedoch der erste, der diese Begriffe in ihren Inhalten, Methoden, Zielen und somit der durch die entwickelten geistigen Vermögen differenziert und ihren Vollzug als Bildungsprozess innerhalb gesellschaftlicher und politischer Institutionen operationalisiert.

Ihr Erwerb bezweckt die Entfaltung jeweils unterschiedlicher Vermögen des Menschen. Während nämlich durch die theoretische Bildung der Verstand des Einzelnen ausgebildet wird, entwickelt der Einzelne durch praktische Bildung seine vernünftigen Fähigkeiten, was das Selbstverständnis und so die genuin eigenen Selbst- und Weltbezugnahmen aller Art möglich macht. Entscheidend und beiden Bildungsformen gemeinsam ist jedoch, dass sie das Selbst- und das Weltverhältnis des Einzelnen überhaupt ermöglichen. Kurzum: Der Vollzug dieser beiden Bildungsformen hat den Entfremdungsprozess zu seinem Resultat und gerade deshalb ist ihr Zusammenspiel als Bildung im vollen Sinne des Begriffes zu verstehen.

3.1.3.1 Exkurs: Der Wissensbegriff und seine Differenzierung

Bevor nun der hegelsche Begriff der theoretischen und praktischen Bildung expliziert wird, soll an dieser Stelle eine begriffliche Auseinandersetzung mit Begriffen des Wissens geleistet werden, um zum Verständnis der hegelschen Bildungsformen beizutragen. Zum einen verbessert dies das Verständnis von Wissen im weitesten Sinne, wie es Hegel in der *theoretischen Bildung* fordert. Zum anderen zeigt sich, dass der Begriff des Wissens in seinem weitesten Sinne, d.h. auch als Handlungswissen,

¹⁰⁷ Erste implizite Hinweise finden sich schon bei Platon, explizit wird der Unterschied zwischen dispositionalem und propositionalem Wissen bei Aristoteles im Begriff der Klugheit und durchzieht die politische Philosophie immer dort, wo es um das Verhältnis zwischen Einzelem und politischer Welt geht. Vgl., Wieland: *Platon und die Formen des Wissens*; Wilhelm Hennis (1977): *Politik und praktische Philosophie. Schriften zur politischen Theorie*, Stuttgart: Klett-Cotta; Vollrath: *Grundlegung einer philosophischen Theorie des Politischen*; Michael Oakeshott (1966), *Rationalism in Politics and other Essays*. New and Expanded Edition, Indianapolis: Liberty Fund.

voraussetzungsreich ist. Es soll nämlich zu konkreten Handlungen führen. Dass man diesen Zusammenhang zwischen Wissen und Handlung nicht einfach begrifflich voraussetzen kann, expliziert Hegel in seinem Begriff der *praktischen Bildung*.

3.1.3.1.1 Propositionales Wissen

Unter den Begriff des *propositionalen Wissens* kann jener Begriff des Wissens gefasst werden, der in gegenwärtigen Auseinandersetzungen mit Bildungsprozessen allzu oft vorherrschend ist. Bezüglich der Inhalte dieser Wissensformen »vermittelt uns die Wissenschaft das Wissen um ihre Gründe und macht dieses Wissen erst dadurch zu einem sicheren Wissen.«¹⁰⁸ Sicher ist solches Wissen, weil seine Inhalte notwendig gegeben sind. »Notwendig ist [...], was nicht anders sein kann, als es ist.«¹⁰⁹

Die Inhalte solchen Wissens sind so durch die Wissenschaften verifiziert und in wahrheitsfähigen Sätzen mitteilbar. Sie genießen insofern Anerkennung als faktische Richtigkeiten. Angesprochen ist jener Begriff von Wissen, der ohne Zweifel als Wissen legitimiert werden kann, weil es beispielsweise naturwissenschaftliche Gesetze formuliert, wie etwa »Die Winkelsumme eines gleichschenkligen Dreiecks beträgt 180.«¹¹⁰ So verstanden, ist es ein Wissen um bestimmte Gegenstände, das eindeutig in wahrheitsfähigen Sätzen ausgedrückt werden kann.¹¹¹ Propositionales Wissen ist in diesem Sinne gegenstandsbezogen.¹¹² »Propositionales Wissen bezieht sich immer auf ein identifizierbares Wissensobjekt.«¹¹³ Das heißt weiter, dass solches Wissen einem eindeutigen Bewertungsmaßstab nach dem Muster richtig oder falsch unterliegt. Unter diesem Begriff ist so zunächst ein technisches Wissen¹¹⁴ oder ein *Know-that*¹¹⁵ zusammengefasst. Das *propositionale Wissen* ist demnach ein Wissen, das nur in einer bestimmten rationalen Logik, nach festen Begriffen und Grundsätzen, gefasst ist. Die Begriffe, Regeln und Gesetzmäßigkeiten gilt es so nicht nur zu wissen, sondern auch *schematisch* aufeinander zu beziehen, zu vergleichen und so richtige konsistente Schlussfolgerungen durch

108 Petersen, *Subjektivität und Politik*, S. 152.

109 Ebd., S. 158.

110 Beispiel entlehnt aus Thomas Petersen: *Nachhaltigkeitspolitik, Wissenschaft und Urteilskraft*. Nicht publiziert.

111 Vgl. Wieland, *Platon und die Formen des Wissens*.

112 Vgl. ebd.

113 Wieland, *Platon und die Formen des Wissens*, S. 231.

114 Vgl. Oakeshott, *Rationalism in Politics and other Essays*.

115 Vgl. Stekeler-Weithofer: *Denken*; Wieland: *Platon und die Formen des Wissens*; Hennis: *Politik und praktische Philosophie*; Oakeshott: *Rationalism in Politics and other Essays*.

deduktives Denken zu ziehen. So kann das propositionale Wissen als das »deduktiv-nomologische Wissen der [positiven] Wissenschaft«¹¹⁶ erfasst werden, das der Wissende qua seines *Verstandes* intellektuell erfassen und verstehen kann. Es ist ein Wissen, das Kenntnisse präzise vermittelt und somit in unmittelbarer Weise *lehrbar und lernbar* ist.¹¹⁷ Es ist in diesem Sinne überprüfbar, worin sich zugleich verstandesmäßige Fähigkeiten des Wissenden zeigen.

Eine wesentliche Qualität solchen Wissens besteht gerade darin, dass es personenunabhängig und in diesem Sinne objektiv ist. Die Erkenntnisse *propositionalen Wissens* gelten *allgemein*, unabhängig von personalen Haltungen und Überzeugungen. Zwar bedarf solches Wissen eines Trägers, jedoch ist dieser nicht wesentlich bestimmt. »Deshalb kann man von ihm abstrahieren. Man kann daher von einem Satz, seinem Inhalt und seiner Struktur reden, ohne zugleich von einem Subjekt reden zu müssen, das diesen Satz ausspricht oder denkt.«¹¹⁸ Der Träger muss sich mit diesem Wissen nicht identifizieren; es ist für ihn ein Gegenstand, über den er objektiv sprechen kann, etwas, das er an andere weitergeben kann. »Die Form der schriftlich fixierten Aussage manifestiert die hier maßgebliche Distanz, in der der Wissende zu diesem Wissen steht.«¹¹⁹ Der Wissende kann also von solchem gegenständlichen Wissen abstrahiert werden, d.h. es macht ihn nicht wesentlich oder persönlich aus. So bedarf das propositionale Wissen weder in seinen Inhalten noch in seiner schematischen Anwendung einer subjektiven Einschätzung oder Bewertung der wissenden Person. Über solches Wissen zu verfügen, bedeutet für den Träger zunächst nur logisch-begriffliche Kenntnisse von komplexen abstrakt-theoretischen Zusammenhängen zu haben und diese zunächst überhaupt zu verstehen.

Diesem Wissensbegriff scheint die politikdidaktische Diskussion verpflichtet. Autoren wie Wilhelm Hennis und Michael Oakeshott, die sich mit dem Begriff des Wissens im Rahmen von Politik auseinandersetzen, weisen darauf hin, dass die Neuzeit seit Descartes diesem propositionalen Wissen verpflichtet ist. So sei die Vorstellung vorherrschend, dass dieses das einzig legitime wissenschaftliche Wissen sei, insofern es objektiv beweisbar ist. Hieraus werde auch die Forderung abgeleitet, dass jede Praxis diesem Wissensbegriff verpflichtet sei.¹²⁰ Unterscheidet Kant also die *Urteilkraft* von diesem Begriff des Wissens als einem Gegenstand des *Verstandes*, muss mit jener noch ein anderes Vermögen angesprochen sein.

116 Petersen: *Nachhaltigkeitspolitik, Wissenschaft und Urteilkraft*.

117 Vgl. Wieland: *Platon und die Formen des Wissens*.

118 Ebd., S. 232.

119 Ebd., S. 229.

120 Vgl. Hennis: *Politik und praktische Philosophie*, sowie Oakeshott: *Rationalism in Politics and other Essays*.

3.1.3.1.2 *Dispositionales Wissen*

Sowohl Oakeshott als auch Hennis schlagen in kritischer Auseinandersetzung mit dem Vorrang *propositionalen Wissens* vor, einen weiteren Wissensbegriff zu erarbeiten. Ganz im Sinne der Aristotelischen *phronēsis* und der kantischen Urteilkraft soll ein Wissensbegriff gefunden werden, der den besonderen Anforderungen des Bereichs des Politischen entspricht. Diese Sphäre menschlichen Zusammenlebens gründe nicht nur auf nomologisch-deduktive Einsichten. Hier gehe es um Vollzüge im Raum des Kontingenten.¹²¹ Kontingent sind die Bedingungen politischer und sozialer Vollzüge nicht nur, weil sie einer gewissen dynamischen Entwicklung unterliegen, sich also verändern können. Kontingent sind sie ferner, weil der Einzelne sich hier in einem *Denk-, Urteils- und Handlungsraum* bewegt, der nicht einer rein rationalen Notwendigkeit unterliegt. Vielmehr bewegt er sich innerhalb eines Spektrums von Urteils- und Handlungsmöglichkeiten, die mehr oder weniger angemessen sein können. Die besondere Qualifikation des Wissenden liegt dann gerade darin, dass der Einzelne hier nach eigenem Urteil und somit nach eigener Einschätzung selbstwirksam, d. h. *absichtsvoll* wirkt, unter Einbezug der für ihn relevanten Bedingungen der besonderen Situation. Das heißt, die Angemessenheit solcher Vollzüge kann so oder auch anders aussehen. Ihre Richtigkeit kann also nicht in einer lückenlosen rationalbegrifflichen Begründungslinie verifiziert werden.

Solch kontingentes Wissen ist weder in notwendig gültigen und somit immer gleich bestehenden Aussagen formulierbar, noch ist es gegenstandsbezogen. Es bezeichnet nicht ein Wissen um abgrenzbare Gegenstände und ihre Zusammenhänge. Vielmehr ist es ein Wissen, durch das dem Träger »Welt und Wirklichkeit erschlossen«¹²² werden. Wirkungsbereich solchen Wissens sind »Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kompetenzen und bewußtes Können, Urteilkraft, Gebrauchswissen und Erfahrung.«¹²³ Über all diese Bereiche menschlichen Vermögens kann zwar begründet gesprochen werden, jedoch sind diese nicht notwendig objektivierbar. Das bedeutet, worin der angemessene oder richtige Vollzug des *dispositionalen Wissens* besteht, kann man nicht allgemeingültig und unabhängig von der besagten Situation und unabhängig von ihrem Subjekt festlegen oder formulieren.

Hieraus ergibt sich, dass *dispositionales Wissen* und Wissensträger eng aufeinander bezogen sind und einander in besonderer Weise auszeichnen. »Über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt man nicht wie über einen gegenständlichen Besitz. Auch intendiert man sie nicht wie

¹²¹ Vgl. Petersen: *Urteilkraft*.

¹²² Wieland: *Platon und die Formen des Wissens*, S. 230.

¹²³ Ebd.

Objekte, von denen man sich distanzieren kann. Auf sie hin versteht man sich selbst. «¹²⁴ Dieses Begriffsmoment betont auch die aristotelische *phronēsis*, wenn Aristoteles darlegt, dass diese eine konkrete Fähigkeit des Klugen ist. Konkret ist die Fähigkeit des Klugen jedoch nicht, insofern sich seine Qualifikation in allgemeinen Aussagen inhaltlich bestimmen lässt, sondern weil sie sich in konkreten Situationen als Disposition ihres Trägers zeigt. Aus dieser Bestimmung heraus wird für diese Wissensform im weiteren Verlauf der Begriff des *dispositionalen Wissens* verwendet. »Was die Klugheit ist, können wir nur erfassen, indem wir schauen, welche Menschen wir klug nennen.«¹²⁵ Möchte man also bestimmen, was die Klugheit ist, könne man dies nicht in allgemeinen, abstrakten Lehrsätzen, die den Begriff definierten, sondern nur in Rückgriff auf einen Träger solchen Wissens, der sich in kompetenter Weise in Wissensfeld des dispositionalen Wissens bewegt, erfahren. Das *dispositionale Wissen* bezeichnet so die *Fähigkeit* eines bestimmten Trägers, in einer bestimmten Situation, unter Berücksichtigung gegebener Bedingungen richtig oder angemessen zu handeln, wobei sich solche Bewertung der rein »bivalenten Alternative«¹²⁶ nach dem Muster richtig/falsch entzieht. Im Wissensfeld des dispositionalen Wissens kann nicht einfach vom Träger solchen Wissens abstrahiert werden – solches Wissen ist *personengebunden*. Es prägt seinen Träger und zeichnet diesen aus. Solches Wissen, so könnte man sagen, ist wesentlich Charakter oder auch Personenmerkmal oder eben Disposition seines Trägers, das auf der Ausrichtung eigener Vollzüge an faktischen und normativen Richtigkeiten beruht. Wolfgang Wieland macht – wie schon Aristoteles – darauf aufmerksam, dass sich dieses Charakteristikum zeigt, »wenn man von einem erfahrenen Arzt, einem erfahrenen Handwerker oder einem erfahrenen Kaufmann spricht.«¹²⁷ Die Subjekte solchen Wissens haben dieses Wissen nicht einfach gegenständlich. Die Träger solchen Wissens sind vielmehr persönlich oder individuell durch das dispositionale Wissen in besonderer Weise ausgezeichnet – der jeweils besondere Einzelne verfügt über es.¹²⁸

Dieses wesentliche Charakteristikum unterscheidet diese Wissensform vom propositionalen Wissen also wesentlich darin, dass es eines

124 Ebd., S. 241.

125 Aristoteles (2015⁵): *Nikomachische Ethik*, hrsg. von Ursula Wolf. Hamburg: Rowohlt, Buch VI, 5, S. 199.

126 Wieland: *Platon und die Formen des Wissens*, S. 233.

127 Ebd., S. 230.

128 Vgl. Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, Buch VI, 8–9, S. 204ff. Aristoteles stellt heraus, dass die Beurteilung, ob ein Vollzug phronetisch ist oder nicht, der Analyse der konkreten Handlungssituation einerseits und des Vollzugssubjektes andererseits bedarf. Ob eine Handlung beispielsweise besonnen, tapfer oder auch gerecht ist, ist abhängig davon, wer sie vollzieht und in welcher Situation sie vollzogen wird. Während wir bei einem

besonderen Trägers bedarf, von dem man nicht abstrahieren kann.¹²⁹ Wer über diese Vermögen verfügt, kann sich in konkret gefragten Umständen bewähren, ohne dass sich dieses Bewähren erstens in propositionalen Wissensobjekten materialisieren lässt und zweitens ohne dass sich das ganze Wissen solcher Vollzüge zeigt. Der besondere Charakter des *dispositionalen Wissens* zeigt sich so im Unterscheid zum propositionalen Wissen darin, dass man es nicht etwa dadurch erwirbt, dass man wissenschaftliche Aussagen kennt und versteht, sondern in »praktische[r] Vertrautheit«¹³⁰ mit besonderen Situationen ist. Nach Hennis bedeutet dies: »Alle Einsichten im Bereich des Ethisch-Politischen setzen ein gewisses Maß innerer Differenziertheit, d. h. Problemgefühl und Unterscheidungsvermögen voraus, Eigenschaften, die auf *bloß* intellektuellem Wege nicht erworben werden können.«¹³¹ Während Hennis bei dieser durchaus vagen Diagnose bleibt und sich nicht weiter mit der gefragten Wissensform auseinandersetzt, formuliert Oakeshott einen Wissensbegriff, der diesen Anforderungen zu genügen scheint. Er zeigt, dass das gefragte Wissen sich in Inhalt und Form vom propositionalen Wissen unterscheidet.

In kritischer Auseinandersetzung mit dem propositionalen Wissen (technischen Wissen) formuliert Oakeshott einen Begriff des »praktischen Wissens«.¹³² Während das technische Wissen in der oben dargestellten Weise verstanden und um die Fähigkeit der Anwendung gegebener Regeln ergänzt wird, zeigt sich für Oakeshott die notwendige Einsicht, dass solches Wissen immer unvollständig bleiben muss. Es zu haben, bedeute noch nicht, dass man darüber in der Weise verfügen kann, dass man es auch in rechter Weise anwenden kann. So sei das Lesen eines Kochbuchs noch kein Garant dafür, dass man wirklich kochen kann. Vielmehr ist zu erkennen, dass »[a] cookery book presupposes somebody who already knows how to cook.«¹³³ Solche Anwendung erworbenen technischen oder propositionalen Wissens bedürfe also eines praktischen Wissens oder eines *Know-how*. Erst mit diesem wisse man um die Anwendung bestehender Regeln. Solches Wissen unterscheide sich vom propositionalen Wissen gerade darin, dass es nicht in klar abgrenzbaren Aussagen oder Propositionen mitteilbar sei. Aufgrund seiner *kontingenten* Inhalte, durch die es wesentlich ausgezeichnet sei, scheine es weniger präzise und weniger greifbar. »And this gives it the appearance of imprecision and consequently of uncertainty, of being a matter of

Einzeln eine Handlung als tapfer beurteilen würden, erscheint sie uns bei einem anderen, in einer anderen Situation als tollkühn.

129 Vgl. Wieland: *Platon und die Formen des Wissens*, S. 232.

130 Ebd., S. 231.

131 Hennis: *Politik und praktische Philosophie*, S. 40. Hervorhebung von A. A.

132 Vgl. Oakeshott: *Rationalism in Politics and other Essays*.

133 Ebd., S. 52.

opinion, of probability rather than truth. It is, indeed, a knowledge that is expressed in taste and connoisseurship.«¹³⁴

Bestimmt man das dispositionale Wissen als Know-how, betrifft es den Bereich »bewußten Tätigsein[s]«. In solchem Wissen »wird der Mensch seiner Fähigkeit inne, sich die Welt auch dadurch zu erschließen, dass er Sachverhalte hervorbringt oder gestaltet.«¹³⁵ Solches Wissen ist Voraussetzung jeder Handlung. Es ist nicht nur wesentlich handlungsleitend, insofern es dem Wissenden die notwendigen Inhalte in besonderen Situationen als Know-how zur Verfügung stellt, sondern auch, insofern es dem Einzelnen erst als Wissendem ermöglicht, überhaupt seine Absicht zu erkennen und diese zur Grundlage seiner Handlung zu machen. Das dispositionale Wissen bezeichnet nach diesem Aspekt die *Fähigkeit* in einer bestimmten Situation, unter Berücksichtigung gegebener Bedingungen, richtig oder angemessen zu handeln. Die Schwierigkeit solcher Einschätzung liegt darin, dass das Wissensfeld der Handlung das Konkrete, oder das Empirische, ist, also eine konkrete Handlungssituation.¹³⁶

Das dispositionale Wissen macht außerdem die Handlung im strengen Sinne des Begriffes überhaupt erst möglich, insofern es eine enge Relation des Einzelnen zu seinen Handlungen betont.¹³⁷ Handlung muss nämlich seit Aristoteles in einem qualifizierten Sinne als *praxis* verstanden werden. Die Handlung ist so immer *intentional* oder *gerichtet*, wird also auf Grundlage eines *Vorsatzes* vollzogen. Ihr liegt also eine besondere oder eigene Absicht des Handelnden zu Grunde, die diesen erst dazu bewegt, in einer bestimmten Weise zu handeln, auch wenn andere Handlungsoptionen möglich wären – insofern sind Handlungen immer auch enge Selbstbezugnahmen. Das sind sie gerade nicht nur, insofern in ihnen technische Fähigkeiten des Einzelnen sichtbar werden.

Die Handlung bedarf in ihrem Vollzug jedoch nicht nur der sachlichen Richtigkeit ihres Vollzuges. Ihr Gelingen hängt auch, und das schärft noch einmal die Relevanz dispositionalen Wissens, von ihrer normativen Ausrichtung ab. Dieser Aspekt des Handlungsbegriffes beleuchtet gerade die aristotelische *phronēsis*. Der Kluge zeichnet sich nämlich nicht nur dadurch aus, dass er auf faktisch richtige Weise handelt und

¹³⁴ Ebd., S. 15.

¹³⁵ Wieland: *Platon und die Formen des Wissens*, S. 252.

¹³⁶ Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, Buch VI, 8, S. 204. Auch hat die Klugheit nicht nur mit dem Allgemeinen zu tun, vielmehr muss sie das Einzelne, die besondere Situation erkennen. »Denn sie ist handlungsbezogen (*praktikē*), und das Handeln betrifft das Einzelne.« Ebd.

¹³⁷ Vgl. Stekeler-Weithofer: *Denken*, S. 122: »Die Existenz freier Handlungen zu behaupten, ist ohnehin nichts anderes, als darauf zu bestehen, dass die Unterscheidung zwischen reinen Widerfahrnissen, bloß animalischem Verhalten und bewusst kontrolliertem Handeln signifikant sind.«

sich hierbei ganz grundsätzlich darauf versteht, vom Konkreten auf ein Allgemeines zu schließen.¹³⁸ Der Vollzugsraum der Handlung ist nicht einfach nur ein Ort disparater Handlungsvollzüge. Die Handlungen sind gerade in der aristotelischen Ethik eingebettet in einem Raum ethisch-politischen Miteinanders oder eben in das gute Leben, das sich in den Tugenden materialisiert. Jede Handlung würde so nicht nur nach faktischer Richtigkeit streben, sondern intendiert vor allem eine gemeinsame Lebensform, die als gut beurteilt, d.h. als tugendhaft anerkannt ist – Handlungen haben so immer eine normative Perspektive. Die aristotelische *phronēsis* bezeichnet in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, jeweils durch die eigene besondere Handlung das gefragte konkrete Gute zu erstreben und sich hierbei am guten Leben als höchstes Ziel zu orientieren. Anders als die Geschicklichkeit, sei die *phronēsis* »wahre Disposition des Handelns [...], die sich auf das bezieht was für den Menschen gut oder schlecht ist.«¹³⁹ Diese Güter und Übel kennt sie nicht nur »in einer besonderen Hinsicht, zum Beispiel darüber, was seiner Gesundheit oder seiner Kraft zuträglich ist, sondern darüber, was überhaupt dem guten Leben zuträglich ist.«¹⁴⁰

Gerade diese Orientierung am normativ Guten qualifiziert die *phronēsis* gegenüber *technē* und somit die Handlung gegenüber der reinen Tätigkeit und es qualifiziert zugleich den Träger solcher Fähigkeiten.¹⁴¹ Ist die aristotelische Klugheit nämlich *habitus* des Vollzugssubjektes, zeichnet sich auch dieser durch die Tugenden aus, die die kluge Handlung erst ermöglichen. Der Handelnde weiß nicht nur um die Existenz solch normativer Kategorien, sondern hat sie als eigene Wahrheiten anerkannt. Zugespitzt könnte man sagen, dass sie in dieser Anwendung den Charakter eines Bekenntnisses haben – eines impliziten Bekenntnisses zu einer ethisch-politischen Lebensform, das in diesem Wissen vermittelt ist und im Vollzug der Handlung gezeigt wird. Gerade in diesem dispositionalen Charakter bestimmt es seinen Träger wesentlich. »Denn die Person wird als das, was sie ist, auch auf ihre Beziehung zur Wahrheit her gedeutet. Was jemand *ist*, bestimmt sich auch daraus, als was er sich selbst versteht. Als was er sich selbst versteht, hängt aber davon

138 Diese Fähigkeit nennt Aristoteles »Geschicklichkeit« (*deinotēs*). Vgl. Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, Buch VI, 13, S. 214.

139 Ebd., Buch VI, 5, S. 200.

140 Ebd., Buch VI, 5, S. 199. Es ist daran zu erinnern, dass es hier ausreicht, nur um die Tugenden zu wissen. Eine reine Kenntnis von Gerechtigkeit, Tapferkeit etc. reicht nicht aus, um seine Handlungen normativ zu begründen. Entscheidend ist die Fähigkeit, diese Entscheidung in ausgewogener Weise unter Berücksichtigung der besonderen Situation und des besonderen Vollzugssubjektes zu fällen. Buch V, 5.

141 Vgl. Hannah Arendt (2015¹⁶): *Vita Activa oder vom tätigen Leben*. München: Pieper.

ab, was er in letzter Instanz für wahr hält. «¹⁴² Die Klugheit oder das dispositionale Wissen als Handlungswissen meint so eine *Ausrichtung des Selbst nach allgemeinen Prinzipien* einer Lebensform, die man für wahr hält und nach denen man sein Denken und seine Handlungen ausrichtet. Solche Ausrichtung verlangt zwar auch funktionale Kenntnisse und Fähigkeiten. Entscheidend ist jedoch die normative Ausrichtung eigener Vollzüge.

Dieses enge Verhältnis der Handlung zum Handelnden betont auch Hannah Arendt. Handlungsfähigkeit als dispositionales Wissen des Handelnden zu verstehen und hierin den *habituellen* Charakter hervorzuheben, bedeutet nach Arendt, sie als die Vermittlung der besonderen Existenzweise des Menschen zu verstehen – die Existenz als *Person*.¹⁴³ Diese sei vor allem von der Annahme getragen, dass der Mensch nicht etwa nur *Etwas*, sondern *Jemand* ist. Diese Existenz der Person oder des Jemand, als ein selbstständiges Dasein der Einzelnen unter anderen solchen Personen, sei nämlich das Wesen genuin menschlichen Lebens.

Nach Arendt kommt es nun darauf an, als diese besondere Person innerhalb eines Politischen zu wirken, und das heiße zugleich, sich als solche zu zeigen. In dieser (politischen) Welt der Personen müsse der Einzelne in seiner vollen Würdigkeit realisiert sein, sich als das einzigartige Wesen zeigen (können), das er sei. Dies geschehe nach Arendt im Vollzug der Handlung, die die Antwort auf die Frage »Wer bist du?« sei und insofern einen *Offenbarungscharakter* habe.¹⁴⁴ Arendt expliziert in dieser Annahme, dass die Handlung, getragen von persönlichen handlungsleitenden (normativen) Absichten, insofern gegenüber der reinen Tätigkeit qualifiziert sei, als sie eines Ichs oder eines Jemand bedürfe, der sie *bewusst, auf Grundlage erworbener Dispositionen* vollziehe. Denn anders als in der reinen Herstellung, in der der Tätige anonym bleiben könne, zeige sich der Handelnde als ein Besonderes; nur dieses sei in dieser spezifischen Weise, in dieser spezifischen Situation handelnd tätig und könne sich nicht etwa vertreten lassen. Er sei hier als Einzigartiger präsent, der seine Haltungen und Absichten, die er sich selber setze, realisiere und dabei offenbare. Der Einzelne zeige sich hier also in seinen ganz eigenen Kompetenzen als Person, insofern er zu solcher Selbstbezugnahme überhaupt fähig sei. Er zeige sich aber so als Jemand, der das Vermögen habe, das ihn zu einer solchen Bezugnahme befähige: nämlich als Verständiger und Vernünftiger, in einem sozialen Zusammenhang mit ebenso Verständigen und Vernünftigen, die sich innerhalb einer

¹⁴² Wieland: *Platon und die Formen des Wissens*, S. 238.

¹⁴³ Personsein ist in diesem Zusammenhang nicht nur juristischer Status, sondern eine besondere Existenzweise, die besonderer, zu erwerbender Dispositionen bedarf.

¹⁴⁴ Arendt: *Vita Activa oder vom tätigen Leben*, S. 217.

Welt der *gemeinschaftlichen Formen* in ihrer Einzigartigkeit erst sichtbar würden.¹⁴⁵

In der Handlung bewegt sich der Einzelne also in einer *Mitwelt*, die zwar Formen hat, denen sich der Einzelne unterordnen muss, die aber zugleich eine solche Subjektivität überhaupt erst zulässt. So zeigt sich, dass sich diese besondere Subjektivität nicht nur in den natürlichen, durch Begabungen, Talente und Charakterzüge qua Geburt gegebenen Prädikaten des Menschen erschöpft, sondern in qualifizierter Weise in den erworbenen Dispositionen zeigt, die sich erst auf der »Bühne der Welt«¹⁴⁶ überhaupt erst entwickeln und zeigen können, was auf einen *Weltbezug* hinweist. Arendt sieht nämlich zurecht, dass die von ihr dargelegte Offenbarung der Person in der Handlung mit der Voraussetzung verbunden ist, dass sie die Relevanz des Gemeinwesens für ihre Existenz erkennt und zugleich den Willen aufbringt, aktiver Teil dieser zu sein. »Dies Risiko, als ein Jemand im Miteinander in Erscheinung zu treten, kann nur auf sich nehmen, wer bereit ist, in diesem Miteinander auch künftig zu existieren. Und das heißt bereit ist, im Miteinander unter seinesgleichen sich zu bewegen.«¹⁴⁷ Das Handeln im vollen Kompetenzsinn des Begriffes zeigt gerade in entscheidender Weise diese Bereitschaft. Handlung ist so immer nicht nur enge Selbstbezugnahme, sondern immer auch enge Weltbezugnahme.

Die Handlung bedarf somit in ihrer normativen Ausrichtung einerseits und als besondere Form der personalen Selbstbezugnahme andererseits eines Zusammenhanges, der solche Bezugnahmen ermöglicht. Sie bedarf also einer *Mitwelt*, in der die Handlung innerhalb eines Bewertungsmaßstabes steht. Zeigt sich die Handlung nämlich als Ausdruck phronetischer Lebensweise, muss sie in einem Raum eingebettet sein, der solche Lebensweise zu ihrem Prinzip hat. Solcher Raum ist nach Aristoteles, Arendt oder auch Hennis das Gemeinwesen, als Raum politischen und nach diesen Autoren immer auch gemeinschaftlichen Zusammenlebens, das sich in gemeinsamen faktischen, aber vor allem normativen Praxisformen materialisiert.¹⁴⁸ Dieses sind formelle und informelle Formen

¹⁴⁵ Arendt betont hier zudem die Rolle der Sprache, die die Handlung immer begleite. »Erst durch das gesprochene Wort fügt sich die Tat in einen Bedeutungszusammenhang, wobei aber die Funktion des Sprechens nicht etwa die ist, zu erklären, was getan wurde, sondern das Wort vielmehr den Täter identifiziert und verkündet, daß er es ist, der handelt, nämlich jemand, der sich auf andere Taten und Entschlüsse berufen kann und sagen, was er weiter zu tun beabsichtigt.« Arendt: *Vita Activa oder vom tätigen Leben*, S. 218.

¹⁴⁶ Ebd., S. 219.

¹⁴⁷ Ebd., S. 220.

¹⁴⁸ Diese formelle und informelle Praxis des Zusammenlebens eines Gemeinwesens ist, wie schon Hegel oder etwa auch Ferdinand Tönnies darlegen, gerade das gemeinschaftsstiftende Moment, das die Gemeinwesen von der

des Zusammenlebens, die sich in Sitten, Gebräuchen, Konventionen oder auch normativen Prinzipien, also den formellen und informellen Institutionen des politischen Zusammenlebens, zeigen, auf die sich ihre Mitglieder implizit im aktuellen Leben oder explizit in den Reflexionen der Geisteswissenschaften geeinigt haben und deren Gesamtheit hier *dispositionales Wissen* heißt.

Diesem Begriff des dispositionalen Wissens liegt die Annahme zugrunde, dass die Mitglieder solcher Gemeinschaften durch dieses informelle Wissen Einsicht in die gemeinschaftlichen Formen des Zusammenlebens gewinnen und erst dadurch an den gemeinsamen Praxen teilhaben können. Ihren Status gewinnen solche Formen, da sie als anererkennungswürdig gelten. Anerkennungswürdig sind sie, weil sie sich in einer Welt verständiger und vernünftiger Wesen als wahr und gut bewährt haben. Das dispositionale Wissen ist also reflektiert und bewertet, aber eben nicht mit den Mitteln und Methoden der nomologischen Wissenschaften und ihren begrifflich-logischen Verfahrensweisen. Im Wissensfeld des dispositionalen Wissens kann es, da sein Einflussbereich das Kontingente ist, nicht um solche logischen Regelmäßigkeiten gehen. Es bewegt sich vielmehr im Bereich des ethisch-politischen Zusammenlebens und seiner Prinzipien, das durch ein Gemeinwesen als eine *richtige Lebensform durch Reflexion* anerkannt ist und das unter bestimmten Bedingungen nur deshalb so und nicht anders gelebt wird.

Das Politische oder Soziale als Wissensfeld des dispositionalen Wissens ist also nicht etwas notwendig Gegebenes, sondern eine Lebensform, die durch den freien Akt ihrer Akteure im Handeln *verständiger* und *vernünftiger* Wesen realisiert wird. Dass solche kontingenten Inhalte sich in einem dynamischen Prozess weiterentwickeln und verändern können, ist dem Begriff immanent, aber dennoch zu betonen.

Kann das dispositionale Wissen in seinen kontingenten Inhalten nur aus der Praxis solchen Zusammenlebens vollzogen und zur Grundlage von Handlungen gemacht werden, bedeutet das, dass dessen Anwendung nicht nur einfach eine enge Selbst-, sondern auch eine besondere Weltbezugnahme ist. Dies zeigt sich nicht nur darin, dass sie ihre Inhalte aus dem Bereich des ethisch-politischen Zusammenlebens zieht, sondern auch gerade darin, dass sie nur durch die Erfahrung konkreter Situationen entwickelt werden kann. Gerade insofern zeigt sich der Vollzug dispositionalen Wissens als dynamischer Prozess der Aneignung seiner

rein formalen Gesellschaft unterscheidet. Vgl. Ferdinand Tönnies (2019): *Gemeinschaft und Gesellschaft*. In: *Gesamtausgabe, Band 2*, hrsg. von Bettina Clausen und Dieter Haselbach. Berlin, Boston: de Gruyter. Sowie Ferdinand Tönnies (2012): *Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft*, hrsg. von Klaus Lichtblau. Wiesbaden: Springer VS. Siehe auch Vollrath: *Grundlegung einer philosophischen Theorie des Politischen*, S. 253ff.

kontingenten Inhalte. Solches Wissen unterliegt einem spontanen Bezug zur *Mitwelt*, deren Prinzipien nicht einfach verbal versichert werden können oder gar statisch im Sinne einer konservativen Lebensform aktualisiert würden. Gerade, weil das dispositionale Wissen nur durch *Erfahrung* vollzogen werden kann, bedarf es einer konkreten Lebensform, die sich dem Einzelnen erschließt, wodurch die Relevanz des Weltbezuges für die Entwicklung eigener Selbstbezugnahmen durch die Vollzugsform solches Wissen betont wird.

Als Wissen um eine bestimmte Praxis ist das dispositionale Wissen charakterisiert durch seine besondere Vollzugsform. Es ist nur in der konkreten Praxis wirklich und somit auch nur hier zu erwerben, also explizit nicht theoretisch oder nur rein intellektuell zu vermitteln. Es kann nur durch praktische Übung, man könnte auch sagen, durch *Erfahrung* erworben werden.¹⁴⁹ Solche Erfahrung »kann man nicht von einem anderen einfach übernehmen. Man kann sie immer nur selbst erwerben.«¹⁵⁰ Dies bedeutet zugleich, dass man sich bei ihrem Erwerb nicht etwa vertreten lassen kann. Sie ist immer die subjektive Erfahrung einer bestimmten Person. »Erfahrung ist kraft ihrer dispositionellen Struktur eine Form des Wissens, das nur in der Weise existent sein kann, dass sich sein Inhaber mit ihm identifiziert. [...] Man kann sich von ihr niemals so distanzieren, wie man sich von einer Behauptung und ihrem Inhalt distanzieren kann.«¹⁵¹ Insofern würde der Vollzug solch dispositionalen Wissens durch Erfahrung den Einzelnen als jenen Besonderen auszeichnen, der er ist. »Erfahrung ist ein Resultat, zu dem der Weg, der zu ihm gehört hat, als unverzichtbares Moment selbst hinzugehört.«¹⁵²

Dass Erfahrung als Vollzugsform solchen Wissens nicht nur reine Perception, also rein sinnliches Gewahrsein meinen kann, zeigt schon Aristoteles in seinem Hinweis, dass es von der *phronēsis*

»keine Wissenschaft, sondern nur Wahrnehmung (aisthesis) gibt – Wahrnehmung nicht derjenigen Dinge, die jeweils einem bestimmten Wahrnehmungssinn eigen sind, sondern so, wie wir wahrnehmen, dass das Letzte in der mathematischen Analyse das Dreieck ist; [...] Aber dies ist eher Wahrnehmung als Klugheit, jedoch eine andere Art Wahrnehmung [als diejenige, die sich auf die Gegenstände jeweiliger Sinne bezieht].«¹⁵³

149 Vgl. Hennis: *Politik und praktische Philosophie*, S. 40.

150 Wieland: *Platon und die Formen des Wissens*, S. 232.

151 Ebd.

152 Ebd.

153 Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, Buch VI, Kap. 9, S. 206f. Aber auch Kant drückt das darin aus, dass das Prinzip der Urteilskraft darin besteht, Anschauung oder Einbildungskraft und Begriff in eine Einheit zu bringen. Vgl. Kant: *Kritik der Urteilskraft*.

Erfahrung, soll sie als dispositionales Wissen verstanden werden, müsste *Apperzeption* sein.¹⁵⁴ Apperzeption würde sich so von der reinen Perzeption gerade darin unterscheiden, dass sie ein bewusstes Erkennen eines bestimmten Subjektes sei und somit Rückschlüsse auf dessen Selbst habe.¹⁵⁵ Bei solchem begrifflichen Erkennen, im Unterschied zu bloß sinnlichem Gewahrwerden, würden Gegenstände und Zusammenhänge nicht nur erkannt und verstanden, sondern auch ins Bewusstsein des Vollzugssubjektes erhoben, d. h., dieses eignet sie sich an und stellt sie in einen Bewusstseinszusammenhang. Der Begriff der Erfahrung muss somit als *Apperzeption* ein Moment der *Reflexion* einerseits und andererseits der *Verortung* in die eigenen Erkenntnisansprüche beinhalten. In diesem Vollzug wird so zwar auch das Wesentliche vom Unwesentlichen getrennt, das Konkrete unter allgemeine Begriffe subsumiert. Wesentlich ist an der *Apperzeption* jedoch, dass in ihrem Vollzug das Erfahren in einen eigenen Bewusstseinszusammenhang gestellt und so bewertet wird, sodass aus ihr Schlüsse für die eigenen Urteile und Handlungen gezogen werden.¹⁵⁶ Solche Bewertung hat so Auswirkung nicht nur auf

- 154 Claudia Bickmann (2010): *Apperzeption*. In: Enzyklopädie Philosophie, hrsg. von Hans Jörg Sandkühler, Band I. Hamburg: Meiner, S. 137: »Apperzeption [...] wird in in einem allgemeinen Sinne als die Aufnahme einer Vorstellung in unser Selbstbewusstsein aufgefasst und wird als das aktive Denken von der Rezeptivität unserer Sinnlichkeit unterschieden. [...] In Abgrenzung gegen den einfachen Akt der Perzeption begreift Leibniz die A. als Akt der Reflexion unseres Bewusstseins «auf die vergangenen Handlungen». Das mit sich einige Selbstbewusstsein, das der A. zugrunde liegt, wird als dasjenige ›Selbige‹ aufgefasst, «das zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten denkt.» Im einigen Selbst, [...] liegt für Leibniz zugleich die Ursache, dass jeder das ist, «was er sein eigenes Ich nennt» und «wodurch er sich von jedem anderen denkenden Dinge unterscheidet.» Die A. garantiert «die persönliche Identität oder das, wodurch ein vernünftiges Wesen immer dasselbe ist.» Das *dispositionale Wissen* als *Apperzeption* betont die Enge Bezogenheit zwischen Vollzugssubjekt und dieser Wissensform, reflektiert aber auch das Selbstwissen des Einzelnen als besonderes Ich. Siehe hierzu auch Hegels Auseinandersetzung mit dem kantischen Begriff der *transzendentalen Apperzeption*, die er zum wesentlichen Aspekt seines Erfahrungsbegriffes macht. Zum ersten vgl. TW VI, S. 255ff., zu Hegels Begriff der Erfahrung siehe GW 25,2, S. 772f: »Durch Wahrnehmung machen wir *Erfahrung*. Wahrnehmung ist eine Verbindung von Sinnlichem und reinen *Gedankenbestimmungen*. Erfahrung muss unterschieden werden von bloß sinnlichem Wahrnehmen [...]«
- 155 Stekeler-Weithofer: *Denken*, S. 71ff, 126. Stekeler bezieht sich in seinem Begriff der Apperzeption zugleich auf den kantischen Begriff der *transzendentalen Apperzeption*.
- 156 Hier kann der Verweis auf Kants Begriff der Urteilskraft nicht ausbleiben. Gerade dies sei die Leistung der Urteilskraft. Sie muss, auf einem Privatgefühl

Erkenntnisansprüche in Bezug auf die *Mitwelt*, sondern auch auf das eigene *Selbst*. Hier kommt also der nicht sinnlich beobachtbare und gerade insofern selbstbewusste Bezug des Einzelnen auf sich und die Welt zur Geltung. Erfahrung im Sinne der Apperzeption meint so *bewusstes Wahrnehmen* vor dem Horizont eigener Erkenntnisansprüche an das, was das Subjekt jeweils in Bezug auf sich und die Welt für wahr hält, und gerade hierin ist die persönlichkeitsbildende Tendenz des Vollzuges dispositionalen Wissens angesprochen. Zusammengefasst kann man so mit Wieland sagen:

»In jedem Fall hat man es mit Gestalten eines Wissens zu tun, das im strengen Sinne weder objektivierbar noch mittelbar ist, das unmittelbar keinen Gegenstand intendiert und daher nicht irrtumsfähig ist, das als Dispositionseigenschaft stets mit der Instanz eines Inhabers verbunden ist und das gerade deshalb seinem Inhaber auf unvertretbare Weise Wirklichkeit erschließt.«¹⁵⁷

So meinen Vollzug und Anwendung dispositionalen Wissens einen bewussten Selbst- und Weltbezug, der auf Wahrheits- und Erkenntnisansprüchen der Subjekte gründet. Diese Selbst- und Weltbezugnahmen bauen auf den bewussten Akt des Erkennens auf, der in je unverwechselbarer Weise aufgrund bestimmter Wahrheitsannahmen des Vollzugs-subjektes wirkt. Diese Annahmen zeigen ihren dispositionalen Charakter darin, dass sie einen besonderen Standpunkt des je Einzelnen, sein besonderes Selbst oder eben seine Individualität ausdrücken – insofern ist das dispositionale Wissen personengebunden. Solche Standpunkte als Ausgangspunkt bewusster Vollzüge oder auch Handlungen unterliegen zwar nicht bivalenten Maßstäben einander ausschließender Alternativen. Dennoch sind sie in Bezug auf Vollzugssituation und Vollzugs-subjekt als angemessen und unangemessen beurteilbar und bewegen sich insofern in gesellschaftlichen und politischen Bewertungsmaßstäben.

3.1.3.1.3 *Holistisches Wissen als Zusammenspiel beider Wissensformen*

Die Strukturmerkmale dieser beiden Bildungsformen zeigen nach Oakeshott, dass beide Wissensformen Teile eines ganzen wirklichen Wissens sind. Denn während das propositionale Wissen reine Theorie bleiben muss, wenn unklar ist, wie es anzuwenden ist, kann dispositionales Wissen ohne die propositionalen Begriffe und Gesetzmäßigkeiten nicht vollzogen werden – nicht nur deshalb, weil Handlungssituationen nicht

beruhend, von diesem abstrahieren und erkennen, was an ihm allgemein ist. Vgl. Kant: *Kritik der Urteilskraft*, §22, S. 158f.

¹⁵⁷ Wieland: *Platon und die Formen des Wissens*, S. 233.

analysiert werden könnten, sondern auch, weil der Akt der Abwägung richtiger Handlungen durch den Einzelnen ohne propositionales Wissen nicht möglich wäre. Dieser bedarf nämlich der Abwägung möglicher Handlungsoptionen, was das Bedenken einzubeziehender normativer und faktischer Bedingungen und daraus abzuleitender Folgen notwendig macht. In Anlehnung an Aristoteles könnte man so sagen, dass der Wissende jener ist, der gut überlegen kann. Gut zu überlegen, muss aus der dargestellten Differenzierung der Wissensform zum einen bedeuten, dass der Wissende sich im Bereich des Propositionalen bewegt und hierbei um Begriffe, Gegenstände und Zusammenhänge weiß. Gut zu überlegen, bedeutet aber auch, Handlungswissen zu haben, das normative und faktische Zusammenhänge der Handlungssituationen erschließt. Das spontane Zusammenspiel beider Aspekte von Wissen würde dann die *phronēsis* des Einzelnen in je besonderen Situationen bezeichnen.

Ein solches Verständnis holistischen Wissens verschließt sich seiner Engführung auf rein propositionale Gegenstandsbereiche, wodurch durchaus schon an dieser Stelle die schulischen Bildungsmaßnahmen in Bezug auf Formen des Wissens und in ihrem Zusammenhang mit Vollzugsformen reflektiert werden können. Es ist nämlich, in Anbetracht der hier vorgenommenen Diskussion der Wissensformen, in Frage zu stellen, ob es möglich und richtig ist, solche Vollzüge, die hier dispositionale heißen und das Selbst des Einzelnen in besonderer Weise betreffen, durch curriculare Vermittlungsformen zu adressieren. Kann also curricular organisierte Wertevermittlung insofern gelingen, dass sie dem Anspruch der dispositionalen Annahme durch den Einzelnen genügt? Mit Blick auf die dargestellte Besonderheit dispositionalen Wissens muss diese Frage klar verneint werden, da solches Wissen nicht propositional mitteilbar, nicht übertragbar und somit nicht lehrbar ist. Das dispositionale Wissen kann somit nicht direkt zu bezweckendes Ziel von Bildungsanstrengungen sein, da seine Besonderheit darin liegt, dass der Wissende sich hierbei, auf seine je besondere oder individuelle Weise, auf sich und die Welt bezieht. Das sich in diesen Vollzügen zeigende Vermögen entzieht sich nur schematischen Denkopoperationen und scheint das hegelsche Selbstbewusstsein des Einzelnen anzusprechen.¹⁵⁸ Das dispositionale Wissen, dass das Selbst des Einzelnen unmittelbar betrifft, d. h. sein Selbst-Wissen

¹⁵⁸ Hieraus ergibt sich, dass die diagnostische Erfassung solch holistischen Wissens durchaus in Frage zu stellen ist. Ein besonderer Handlungsvollzug kann nach hiesigem Verständnis nicht standardisiert beurteilt werden. Seine Beurteilung nach dem Maßstab des Anerkennungswürdigen bedarf der Betrachtung der besonderen Situation einerseits und des Vollzugs subjektes andererseits und entzieht sich objektivistischen Messinstrumenten, die immer auf schematische Vollzüge zielen müssen. So könnte man folgern, dass das reine Aufzeigen eines erwünschten Vollzuges noch nicht bedeuten muss, dass das Vermögen, das hier Urteilskraft oder *phronēsis* heißt, vorliegt.

ist, kann nicht curricular erworben werden, sondern bedarf einer Praxis des Lebens als *homo socialis et politicus*. Dieser Bildungsprozess wird in der hegelschen Bildungstheorie *praktische Bildung* genannt, womit der begriffliche Übergang vom Handlungsvermögen zum konkreten Handeln expliziert wird.

3.1.3.2 Theoretische Bildung

Unter dem Titel der *theoretischen Bildung* diskutiert Hegel den Erwerb *verständigen* Wissens im weitesten Sinne, ihr Zweck ist die Bildung des Verstandes.¹⁵⁹ Diese Bildungsform ist in der hegelschen Bildungstheorie der einzige Bereich, der *auch* durch formelle Bildung vollzogen wird und somit eine unmittelbare, das heißt beabsichtigte Wirkung zeigen kann – sie ist jedoch nicht auf curriculare Wissensvermittlung beschränkt, sondern schließt auch Wissenserwerb in der Praxis des Lebens ein. Sie ist Bildung *von* Theorie, nicht Bildung *nur* durch Theorie.¹⁶⁰

Hier komme es darauf an, zu einer »Mannigfaltigkeit der interessierenden Bestimmungen«¹⁶¹ zu kommen, diese Gegenstände in ihrer besonderen Beschaffenheit zu kennen. Aus dieser »*Mannigfaltigkeit der Kenntnisse*«, ¹⁶² d.i. des Wissens um sie, könnten die Lernenden überhaupt erst ihr Unterscheidungsvermögen entwickeln. »Die *Bestimmtheit der Kenntnisse* betrifft den wesentlichen Unterschied derselben, die Unterschiede, die den Gegenständen unter allen Umständen zukommen.«¹⁶³ Solches Unterscheidungsvermögen zeigt sich dann als grundlegende Fähigkeit des Gebildeten, weil erst durch sie die Analyse von Sachverhalten möglich ist. Wissenserwerb bedeutet nach diesem Aspekt also, die Begriffe und Gesetzmäßigkeiten hinter den nur äußeren Phänomenen zu erkennen und zu verstehen, dass sie notwendig gelten. Solche Begriffe und Gesetzmäßigkeiten seien nicht sinnlich vermittelt, sondern bedürften der »Beschäftigung mit der Sache«, würden »durch das Nachdenken über ihren Zweck und Wesen und über die Mittel, wie weit dieselben reichen oder nicht [...]« vermittelt.¹⁶⁴

Hegel identifiziert mit solch *theoretischer Bildung* somit ganz konkrete Fähigkeiten, die für einen wissenden Weltbezug elementar sind. Die Einzelnen

¹⁵⁹ TW VII, §197. Auch TW VIII, bspw. §80.

¹⁶⁰ Verstand ist bei Hegel im strengen Sinne nicht tätig, sondern betrachtend gefasst. Im hegelschen Sinne ist der Einzelne hier nicht *selbst* tätig, dies ist er erst in der Vernunft. Siehe auch seinen Begriff der theoretischen Intelligenz in TW VII, §4, Anm.; TW X, §467.

¹⁶¹ TW VII, §197.

¹⁶² TW IV, S. 259.

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Ebd.

sollen ihre *Verstandeskräfte* ausbilden und mit ihnen operieren. In dieser Bildungsform würde der Einzelne zu einem »Reichtum der Bestimmungen« kommen, d. i. Kenntnisse erwerben, die ihm erst ermöglichen, das Wahrgenommene in rechter Weise, d. h. begrifflich zu kennen, zu analysieren und zu richtigen Schlüssen zu kommen, denn »zur Bildung gehört ein Urteil über die Verhältnisse der Umstände und Gegenstände der Wirklichkeit.«¹⁶⁵ Solch ein Urteil zu fällen, bedürfe jedoch zunächst der Kenntnis »der Natur und de[s] Zweck[s] einer Sache« und ihrer Verhältnisse.¹⁶⁶

Das reine Verfügen über Kenntnisse dieser Begriffe sei aber noch nicht genug. Die theoretische Bildung müsse auch bedeuten, dass der Verstand des Einzelnen über eine gewisse Flexibilität verfüge. Diese Fähigkeiten müssen, nach Hegel, vom Einzelnen also auf solche Weise beherrscht werden, dass ihnen ein flexibler Umgang mit diesen Denkstrukturen in der zu analysierenden Welt möglich ist.¹⁶⁷ Der Denkende müsse eine gewisse Schnelligkeit der Auffassungsgabe entwickeln, was ihm ermöglichen würde, schnell von einem Gegenstand zum anderen überzugehen. Der theoretisch Gebildete muss sich also schnell und flexibel in vorgefundene oder veränderte Gegebenheiten einfinden, um kompetent immer wieder neue Situation einschätzen zu können. »Ungebildete Menschen, wenn sie ein Interesse gehabt haben, können davon nicht lange fortkommen, sondern wiederkäuen immer das Alte [...]«.¹⁶⁸ Der flexible Umgang mit den zu analysierenden Situationen habe zur Folge, dass die Lernenden eine *Vorstellung* von ihnen bekämen, sie also durch ihre Einbildungskraft reproduzieren könnten.¹⁶⁹ Erst dieser »Reichthum der Vorstellungen«¹⁷⁰ erlaube einen kompetenten Umgang des Einzelnen mit den Objekten seiner denkenden Betrachtung. Er habe in dieser Vorstellung schon verinnerlichtes Wissen über die Gegenstände der Betrachtung und könne sie in kompetenter Weise analysieren und somit verstehen. Hierdurch erkenne er, dass die Gegenstände der Welt nicht seiner nur partikularen Sichtweisen und Meinungen unterlägen, sie nicht auf diese partikuläre Sichtweise beschränkt seien, sondern »daß es auch andere und bessere Weisen des Verhaltens und Tuns gibt und die seinige nicht die einzig notwendige ist.«¹⁷¹ Er entfremde sich also von seiner Unmittelbarkeit und komme gerade so zur »Unterscheidung des Wesentlichen und Unwesentlichen«.¹⁷²

165 Ebd.

166 Ebd.

167 TW VII, §197.

168 GW 26,2, S. 959.

169 Ebd., S. 958.

170 Ebd., S. 959.

171 Ebd.

172 Ebd.

Solche *theoretische Bildung* sei ein wesentlicher Aspekt, jedoch nicht volle Bildung. Auch wenn der Einzelne durch den Erwerb von Kenntnissen und die Einübung in flexible Denkopoperationen seinen *Verstand* ausbildet, befähigt diese Bildungsform noch nicht zum *angemessenen* Umgang mit solchem *Know-that*. Sie sagt also noch nichts über die konkrete Handlungsfähigkeit des Einzelnen aus. Letztere bedarf der *praktischen Bildung*.

3.1.3.3 Praktische Bildung

Der Begriff der *praktischen Bildung* ist herausfordernd, insofern Hegel diesen vor dem Hintergrund seiner sonst extensiven Begriffsarbeit auffallend vage hält. Dieser Begriff meint etwa in den *Nürnberger Schriften* die Fähigkeit der »Besonnenheit und Mäßigung«¹⁷³ in der Befriedigung eigener Bedürfnisse und Triebe. Hierbei solle der Einzelne die »Grenzen ihrer Notwendigkeit, nämlich der Selbsterhaltung«¹⁷⁴ einerseits erkennen. Er soll sie also nur insofern befriedigen, als sie seiner existenziellen Selbsterhaltung förderlich sind. Er soll sich jedoch andererseits durch die praktische Bildung von diesen natürlichen Bedürfnissen und Trieben befreien, sie einschränken und sie »auch höheren Pflichten aufzuopfern fähig sein.«¹⁷⁵ Als *Mäßigung* und *Besonnenheit* zeige sich solche Bildung darin, dass der Mensch durch »seine Reflexion sich überschaut und also diesem einzelnen Zustande nicht ganz hingegeben ist, sondern offen bleibt für die Betrachtung von anderem, was auch noch notwendig sein kann.«¹⁷⁶ Was wohl dieses Zusätzliche, »was auch noch notwendig sein kann«, bleibt an dieser Stelle offen.

Erneut geht es also um die *Entfremdung von der eigenen Unmittelbarkeit*, wobei an dieser Stelle unklar bleibt, was das Bildungsmittel solch praktischer Bildung ist. Hierzu gibt Hegel explizite Hinweise in den *Grundlinien*, genauer in seiner Auseinandersetzung mit der *Art der Arbeit* innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft. Die praktische Bildung durch die Arbeit bestehe nun für den Einzelnen

»in dem sich erzeugendem Bedürfnis und der *Gewohnheit der Beschäftigung* überhaupt, dann der *Beschränkung seines Tuns*, teils nach Natur des Materials, teils aber vornehmlich nach der Willkür anderer, und einer durch diese Zucht sich erwerbende Gewohnheit *objektiver Tätigkeit* und *allgemeingültiger* Geschicklichkeiten.«¹⁷⁷

173 TW IV, S. 260.

174 Ebd., S. 261.

175 Ebd., S. 260.

176 Ebd.

177 TW VII, §197.

Interessant ist hier zunächst, dass praktische Bildung nicht etwa die Berufsausbildung selbst meint, sondern jene Wirkungen, die die Anforderung der Arbeit auf das Bewusstsein des Einzelnen hat. Arbeit wird zunächst verstanden als zweckmäßige Tätigkeit, die die Ausrichtung oder Beschränkung eigenen Tuns nach objektiven Gegebenheiten verlangt. Diese sind gewissermaßen äußerlich vorgegeben, sowohl durch das zu verarbeitende Material jeglicher Art als auch durch die Arbeitsteilung mit Anderen. Solche Bedingungen der eigenen Arbeit seien *objektiv* oder *allgemeingültig*, was hier verstanden werden muss als die als objektiv und allgemein als richtig anerkannte Form solcher Arbeiten, die dem Einzelnen Mittel und Zweck vorgibt.

Durch die Arbeit erwerbe der Einzelne zwar auch Kenntnisse und Geschicklichkeiten, d. h. im weitesten Sinne Begriffe zur Art seiner Arbeit – all dies ist Inhalt theoretischer Bildung. Die praktische Bildung jedoch bestünde einerseits darin, das *Bedürfnis* zu entwickeln, überhaupt zu arbeiten und andererseits diese Arbeiten auf eine bestimmte, zweckmäßige Art zu verrichten. Dass Hegel hier von Bedürfnis spricht, ist im hegelschen Duktus durchaus signifikant. Er scheint ausdrücken zu wollen, dass durch solches entwickeltes Bedürfnis der Einzelne gar nicht anders könne, als in dieser Weise zu arbeiten oder zu wirken – solche Arbeit als Bedürfnis soll ihm zur zweiten Natur werden, es ersetzt gewissermaßen das unmittelbare Bedürfnis.¹⁷⁸

Die praktische Bildung bedarf der Gewöhnung an solches zweckmäßiges Arbeiten, an die Beschäftigung überhaupt – ihr Charakteristikum zeigt sich darin, dass sie im tätigen Tun selbst vollzogen wird – Bildungsmittel sind die zu bewältigenden Situationen selbst, sowohl in der Arbeit als auch in sonstigen Kontexten. Praktische Bildung ist vermittelt durch die allgemeine bzw. anerkannte Rahmenstruktur solchen Tuns, an die sich der Einzelne gewöhnen müsse. Das zuvor fragliche »Zusätzliche«, »was auch noch notwendig sein kann« in eigenen Vollzügen scheint hier angesprochen. Eigene Vollzüge sind nicht nur nach unmittelbaren Trieben und Bedürfnissen zu verrichten, sondern gerade auch in Ausrichtung nach den Bedingungen einer gegebenen Situation, in der der Einzelne angemessene Vollzüge zeigen muss, um seine Zwecke zu erreichen.

Fasst man die *praktische Bildung* nun so abstrakt, zeigt sie sich als wesentliche Bildungsform der *Grundlinien*. Auch wenn Hegel in den *Grundlinien* die Bildung nicht als praktische Bildung (außerhalb der Arbeit) betitelt, zeigt die Analyse der Bildungsvollzüge in der bürgerlichen Gesellschaft und im Staat, dass es auch hier um eine Ausrichtung eigenen Denkens, Urteilens und Handelns nach allgemeinen Strukturen geht. Dies beinhaltet eine Ausrichtung des eigenen Tuns nach den

178 Vgl. GW 26,3, S. 1324f.

Anforderungen der rechtlichen und institutionellen Struktur dieser Sphären menschlichen Zusammenlebens.

Solches Zusammenleben ist, wie er in seinem Begriff der *Sittlichkeit* darlegt, durch informelle Normen ausgezeichnet. So sei die Sittlichkeit »das lebendige Gute«, das er insofern von der rein abstrakten Moralität trennt, als hier die informellen Normen des Zusammenlebens einerseits von den Einzelnen, in ihrem »Wissen, Wollen und durch [...] [ihr] Handeln«, ¹⁷⁹ und andererseits in den Prinzipien der Institutionen von Gesellschaft und Staat realisiert sind. Als lebendiges Gutes meint Sittlichkeit dann »das gute, freie, personale Leben im Vollzug selbst.« ¹⁸⁰ Solches Leben, das nach solchem Guten ausgerichtet ist, steht »auf der Grundlage eines Wissens, das Bedingung der Möglichkeit freien Wollens und Handelns ist«, ¹⁸¹ also auf der Grundlage der unterschiedenen Wissensformen einerseits und Freiheit stiftender und daher vernünftiger Institutionen, ¹⁸² die solches Leben realisieren, andererseits. Sittlichkeit meint dann »sowohl subjektives als auch objektives Ethos [...]« ¹⁸³ des Zusammenlebens. Sie ist so »der *zur vorhandenen Welt und zur Natur des Selbstbewusstseins gewordene Begriff der Freiheit*«, ¹⁸⁴ die sich gerade in freien Handlungen, die nicht nur äußeren Notwendigkeiten folgen, zeigt. »Die Vollzugsform der Freiheit und das Wesen der selbstbewussten Person sind also wirklich – und gehen doch über alles hinaus, was in der natürlichen Welt einfach vorhanden ist oder von selbst wächst.« ¹⁸⁵

Der Bildungsbegriff der *Grundlinien* zeigt sich nun als praktische Bildung des Einzelnen in sittlichen Institutionen – praktische Bildung ist die

¹⁷⁹ TW VII, § 142.

¹⁸⁰ Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 561.

¹⁸¹ Ebd.

¹⁸² Vgl. ebd., S. 565: »Was sittlich ist, ist vernünftig, weil es zum System der Konkretisierung der Freiheit der personalen Subjekte gehört. Es ist wirklich in der allgemeinen Orientierung der Personen an den zugehörigen Einrichtungen, ihren Formen des Zusammenlebens und Normen des Rechten und sachlich Guten. Ausnahmen bestätigen die Regel, solange sie Ausnahmen bleiben.« Und weiter ebd., S. 878: »Hegel versucht zu artikulieren, welches Gemeinwesen mit welcher Verfassung (an sich, im Prinzip, also noch nicht in allen Details) als vernünftig oder anerkennenswert zu bewerten ist. Diese Vernünftigkeit charakterisiert er – wie in seinem begriffsanalytischen Vorgehen generell – zunächst rein formal so: Vernünftig ist ein System organisatorischer Teilinstitutionen des Staats, wenn das Gemeinwesen als Ganzes sich in ihnen so gliedert, dass sein begrifflicher Gesamtzweck und damit sein Sinn, nämlich als Rahmen des guten Lebens freier Personen, gut erfüllt wird.«

¹⁸³ Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 562.

¹⁸⁴ TW VII, § 142.

¹⁸⁵ Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 561.

Bedingung der Möglichkeit des freien Lebens, also des subjektiven Ethos, das sich darin zeigt, dass die Einzelnen sich an einem objektiven Ethos orientieren, also an einer »*volonté générale*«, wie sie sich *aus der Sicht des personalen Einzelsubjekts* als *vernünftige Selbstbeschränkung* seines Willkürwillens zugunsten eines *allgemeinen Wollens und kooperativen Handelns* darstellt.«¹⁸⁶ Als solche Orientierung beinhaltet das subjektive Ethos damit sowohl ein Wissen um die formellen und informellen Strukturen der sittlichen Welt, als auch das Wissen um sie als Bedingung freien Lebens. Zudem meint es ein Selbstwissen um die eigene Konstitution als freie Einzelne, die zu verständigen und vernünftigen Vollzügen imstande sind – all dies bewirke, dass der Einzelne »offen bleibt für die Betrachtung von anderem, was auch noch notwendig sein kann«.

Diese Bildungsform bezweckt nach Hegel die Entwicklung der *Vernunft*, d. h. anders als in der theoretischen Bildung meine sie, bestimmte kontingente Prinzipien in ihrer Anerkennungswürdigkeit zu erkennen und sie so als eigene Richtigkeiten zu begreifen und umzusetzen. Diese Prinzipien werden in solcher Anerkennung zu persönlichen Dispositionen, man könnte auch sagen, zu dispositionalem Selbstwissen des Einzelnen, das er zur Grundlage seiner besonderen Vollzüge macht und die gerade insofern die seinigen sind, zu seinem Bedürfnis werden.

3.1.3.3.1 Praktische Bildung durch Gewöhnung

Diese Bildungsform sei zunächst durch *Gewohnheit an bestehende Bedingungen* vermittelt, was man als Ausdruck einer konservativen oder reaktionären Position verstehen könnte, im Sinne einer kritiklosen Verherrlichung des »Bestehenden«, wie sie eine – meist schlecht informierte – Kritik Hegel vorgeworfen hat.¹⁸⁷ Die Praxis unterliegt aber auch bei Hegel dynamischen Entwicklungsprozessen und kann nie einfach nur ein statischer Ist-Zustand sein.¹⁸⁸ Dennoch gibt es in ihr (kontingente) Formen des an-

¹⁸⁶ Ebd., S. 566.

¹⁸⁷ Vgl. z.B., Karl Popper (1992): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Tübingen: UTB für Wissenschaft; Ernst Topitsch (1981): *Die Sozialphilosophie Hegels als Heilslehre und Herrschaftsideologie*, München: Piper; Ernst Tugendhat (1979): *Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

¹⁸⁸ Gerade dieses erkennt Hegel auch in seinem Begriff der *Sittlichkeit* (TW VII, §142), der die Gesamtheit allgemeiner Praxisformen zum Gegenstand hat und in dem er herausstellt, dass solche Formen »sowohl subjektives als auch objektives Ethos« des Zusammenlebens sind. »Subjektiv ist Sittlichkeit in der realen Vollzugsform der Freiheit im Leben und Handeln der personalen Subjekte, nicht etwa in einem System unbewegt-ewiger Normen und Formen. [...] Das objektive Ethos ist institutioneller Rahmen der Koordination und

erkennungswürdigen Urteilens und Handelns.¹⁸⁹ Solche Anerkennungs-würdigkeit zeigt sich zum einen in der logischen Plausibilität solcher Vollzüge. Zum anderen unterliegen solche Vollzüge immer auch normativen Bedingungen, die zu bedenken sind.

Hegel drückt in der Betonung der *Gewöhnung* die nur scheinbar triviale Einsicht aus, dass zunächst ein Bekanntwerden mit den kontingenten Umständen notwendig ist, damit diese im Bildungsprozess als richtig oder wahr, also als vernünftig, anerkannt werden können. Solches Bekanntwerden bedeute nichts anderes, als zu erkennen, dass man sich innerhalb eines Denk- und Handlungsraumes befindet, der bestimmte Anforderung an den je Einzelnen stellt, d. h. überhaupt erst ein Bewusstsein von solchem Raum und seiner formellen und informellen Strukturen zu entwickeln – dies ist der Zweck der Gewöhnung. Daher versteht Hegel den Gebildeten zunächst als jenen, der

»alles machen [kann], was andere tun, und [seine] Partikularität nicht herauskehr[t], während bei ungebildeten Menschen gerade diese sich zeigt, indem das Benehmen sich nicht nach den allgemeinen Eigenschaften des Gegenstandes richtet. [...] Bildung also ist Glättung der Besonderheit, daß sie sich nach der Natur der Sache benimmt.«¹⁹⁰

Die hegelsche Bildung erschöpft sich freilich nicht in solcher Glättung. Aber diese ist Bedingung dafür, dass die »Eigenschaften des Gegenstandes« der gesellschaftlichen und staatlichen Strukturen samt der in ihnen geforderten Vollzüge überhaupt erkannt werden, und da es sich in diesen Gegenständen um Wissen im zuvor dargestellten Sinne handelt, ist dies nur in der Praxis gesellschaftlichen und staatlichen Zusammenlebens möglich.

Der Einzelne ist vor die Herausforderung gestellt, seine Urteils- und Handlungsvollzüge anhand dieses Bewertungsmaßstabes zu realisieren, denn die besonderen Vollzüge des Einzelnen stehen in einem Verhältnis zueinander.¹⁹¹ Die Einzelnen sind also innerhalb dieses Raumes politischer Intersubjektivität nicht nur einfach Individuen, die Entscheidungen für sich treffen, sondern politische Wesen, die nicht

Kooperation des freien Handelns der Personen [...]« (Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 561f.) innerhalb der Institutionen von Gesellschaft und Staat. Praktische Bildung kann nun als Vermittlung zwischen beiden Seiten der Sittlichkeit verstanden werden.

¹⁸⁹ Insofern habe das »das Sittliche einen festen *Inhalt* [...], der für sich notwendig und ein über das subjektive Meinen und Belieben erhabenes Bestehen ist, die *an und für sich seienden Gesetze und Einrichtungen*.« TW VII, §144. Solche Formen des Urteilens und Handelns sind nicht alternativlos, sie folgen nicht bivalenten Bewertungsmaßstäben.

¹⁹⁰ GW 26,2, S. 952.

¹⁹¹ Vgl. Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*.

nur von anderen beeinflusst, sondern auch nach verständigen und vernünftigen Maßstäben beurteilt werden. Mit diesen Maßstäben sind alle Praxisformen und Normen, deren Gesamtheit Hegel *Sittlichkeit* nennt, angesprochen, die intersubjektive Verhältnisse überhaupt möglich machen. Dies anzuerkennen und aus ihnen heraus zu agieren, bedeutet nach Hegel zunächst, dass solche Vollzüge »im gesamten Gemeinwesen (heute: »in der Gesellschaft«) ihre Anerkennung erhalten. Das bedeutet nicht, dass man einer populistischen Mehrheitsmeinung das Wort zu reden hätte.«¹⁹² Es bedeutet jedoch sehr wohl, dass die je eigenen besonderen Vollzüge eine bestimmte Öffentlichkeit adressieren und gerade hier auf »Anerkennungswürdigkeit und Einwandfreiheit hin öffentlich«¹⁹³ beurteilt werden. Nicht aber ist verlangt, dass die je eigenen Vollzüge nur nach einem Außen und dessen Bewertungen ausgerichtet werden. Sie müssen frei bleiben in dem Sinne, dass der Einzelne sie qua seines Wissens und einer Dispositionen selbstständig und selbsttätig vollzieht.

Beruht die praktische Bildung aber auf einem Wissen um informelle funktionale und normative Praxisformen, was die Kenntnis um sie ebenso einschließt wie die Reflexion ihrer Anerkennungswürdigkeit, und kann sie nur in der Praxis solchen Zusammenlebens erworben werden, müssen diese Prinzipien im institutionellen Zusammenleben vermitteln sein, d. h. die Institutionen von Gesellschaft und Staat müssen auf den geforderten Prinzipien beruhen und diese konkret realisieren – diese Prinzipien müssen also objektives Ethos sein.

3.1.3.3.2 *Institutionelle Bedingungen der praktischen Bildung*

Mit dem Begriff der praktischen Bildung stellt Hegel damit sowohl Ansprüche an den Einzelnen in Bezug auf seinen Bildungsprozess als auch an die institutionelle Struktur der Welt. Während sich die Einzelnen in ihrer Besonderheit beschränken und sich somit an ein institutionelles Äußeres zunächst nur gewöhnen müssen und erst in einem zweiten Schritt ihre Anerkennungswürdigkeit erkennen, muss die Ordnung der Institutionen sich auch als vernünftig, bzw. als anerkennungswürdig erweisen, d. h. die Möglichkeit der nicht-Anerkennung dieser Formen des Zusammenlebens ist dem Einzelnen immer gegeben, wenn sich die Anerkennungswürdigkeit der Welt und ihrer Prinzipien nicht zeigt. Hegel expliziert so, dass das unmittelbare intersubjektive Verhältnis der Einzelnen zueinander innerhalb der Institutionen in entscheidender Weise bildende Wirkung auf den Einzelnen hat. Er operiert hier mit

¹⁹² Ebd., S. 867.

¹⁹³ Ebd.

Einzelnen, die über *Verstand* verfügen und gerade deshalb ihre *Vernunft* bilden können, insofern der institutionelle Rahmen solche Entwicklung zulässt.¹⁹⁴

Die entscheidende Wirkung solch *verstandesmäßiger* und *vernünftiger* Vollzüge zeigt sich darin, dass durch solches Tätigsein das Selbstverständnis des Einzelnen verändert wird. Hier erfahre sich der Einzelne als *verständiges* und *vernünftiges* Wesen. Solches Selbstverständnis macht Hegel zur Voraussetzung aller freien Vollzüge des Einzelnen, wie sie sich etwa in Urteilen oder auch Handlungen zeigen. In diesen erkenne der Einzelne, dass er nicht einfach passiver Konsument der institutionellen Strukturen, sondern wesentlich freier Akteur ist, der innerhalb von Gesellschaft und Staat über Rechte und Pflichten verfügt – er erkenne sich also als »konkrete Person«,¹⁹⁵ die nicht nur die Fähigkeit, sondern auch die Möglichkeit freier Vollzüge habe. Bedingung solcher Selbstverständnisse sei jedoch ein in bestimmter Hinsicht institutionalisierter Rahmen intersubjektiver Verhältnisse, die solche Selbstbezugnahmen erlaubten und ermöglichten. Hegel betont so, dass für Bildungsvollzüge nicht nur der Erwerb von Wissen entscheidend sei, sondern vor allem die damit zusammenhängende Entwicklung besonderer *Selbstverständnisse*, und zeigt auch hier, dass beide Ebenen der Bildung miteinander in Zusammenhang stehen.¹⁹⁶

Praktische Bildung zeigt sich zusammengefasst als Bildung, da hier das Selbstbewusstsein des Einzelnen in entscheidender Weise entwickelt wird. Auch in dieser Bildung ist der Einzelne denkend, d. h. zweckgerichtet tätig, richtet sich hierbei nach einem allgemeinen Wissen aus, entfremdet sich dabei von seiner Unmittelbarkeit und Partikularität und vollzieht gerade so das Selbstwissen als geistiges Wesen, was ihm bewusste Selbst- und Weltbezugnahmen überhaupt erst ermöglicht. Mehr noch, er vollzieht gerade durch die praktische Bildung die entscheidende *Ent-Fremdung*, da er sich im Vollzug der praktischen Bildung in wesentlicher Relation zur Welt erkennt und hierin konkret erfährt, dass die Welt auf anerkennungswürdigen Prinzipien beruht, die Grundlage seines selbstbewussten Daseins sind.

So kann Hegel mit dem Begriff der praktischen Bildung das Verhältnis zwischen Einzelem und Staat als Prozess der Bildung als Ent-Fremdung explizieren, was bei Rousseau noch mystisches Momentum war. Hegel erkennt, dass sich ein solches Verhältnis, das sich ganz konkret

¹⁹⁴ »Kurz, die allseitig gebildete Person urteilt und handelt in der Familie, im gesellschaftlichen Austausch und im Gemeinwesen nach den betreffenden allgemeinen Bestimmungen, was eigene Urteilskraft ebenso nötig macht, wie sie erlaubt sein muss.« Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 817.

¹⁹⁵ Vgl. TW VII.

¹⁹⁶ In der Phänomenologie des Geistes sind diese Selbstverständnisse im Begriff des »Selbstbewusstseins« angesprochen. Vgl. TW III.

in der Anerkennung der staatlichen Prinzipien, samt seiner funktionalen und normativen Praxisformen zeige, erst entwickeln müsse. Erst in einem Leben in den Strukturen des Staates kann sich der Einzelne seiner Anerkennungswürdigkeit versichern. Dies zu tun, bedeute nun die Entwicklung eigenen *Verstandes* und eigener *Vernunft* im Vollzug zu erreichen und gerade hierdurch zu reflektieren, ob der Staat solche Anerkennungswürdigkeit zeige. Solche Reflexion wird dann zur Bedingung der Anerkennung des Staates. Diese könne jedoch nicht einfach abstrakt gefordert werden. Sie müsse sich dem Einzelnen erschließen, was freilich erfordert, dass der Staat die Wirklichkeit anererkennungswürdiger Prinzipien ist, d.h. diese in seinen Institutionen und den personalen Rollen realisiert. Nur so organisierte Institutionen könnten eine bildende Wirkung auf die Einzelnen haben, d.i. Selbst- und Weltbezugnahmen ermöglichen. »Wie schon in Platons Paideia der Politeia spiegeln sich daher in der Selbstbildung der Person die Formen und Normen des freien Gemeinwesens. Sie werden ja internalisiert,«¹⁹⁷ was Zweck praktischer Bildung nach Hegel ist. Solche Internalisierung allgemeiner Praxen und Formen bedeutet nach Hegel, sich zum Teil einer vernünftigen Praxis zu machen, die man qua Verstand und Vernunft als anererkennungswürdig erkennt,¹⁹⁸ wodurch »das Bewußtsein und das Selbstgefühl, Mitglied dieses Ganzen zu sein [...]«,¹⁹⁹ entwickelt würde.

In dieser Bildungsform werden also weder konkrete Inhalte erworben, noch kann ihr Resultat gegenständlich erfasst werden. Vielmehr zeigt sich ihr Bildungscharakter in konkreten Situationen, d.h. die Bildung nach diesem Aspekt kann nur aus der retrospektiven Analyse vorgenommen werden, worin sich dieser Begriff mit der aristotelischen *phronēsis* deckt. Die praktische Bildung bedarf so der Kenntnis um äußere Strukturen, gegeben durch die theoretische Bildung, für die Fähigkeit, sich an diesen auszurichten. Sie beinhaltet zugleich ein Selbstwissen von sich als geistiges Wesen und die sittliche Welt als Bedingung solchen Daseins. Sie würde den Gebildeten in besonderer Weise charakterisieren, insofern dieser durch sie in besonderer Weise ausgezeichnet ist. Die *praktische Bildung* hat damit Parallelen zum Begriff des *dispositionalen Wissens*.

3.1.3.4 Zusammenspiel der Bildungsformen

Mit den Bildungsformen zeigt Hegel, dass *holistische Bildung* einerseits Weltwissen um institutionalisierte Urteils- und Handlungspraxen und

197 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 799.

198 Dieser Vorgang ist nach Hegel der Prozess der *Entfremdung*. Siehe hierzu vor allem *TW III*, S. 359–441.

199 *TW VII*, §261.

andererseits dispositionales Selbstwissen und damit die Kenntnis und Reflexion auch um die Bedingungen eigenen Urteilens und Handelns fordert.

Theoretische Bildung zeige ihre bildende Wirkung darin, dass der Einzelne durch sie Wissen um Begriffe im weitesten Sinne erlange. Dies beinhalte sowohl funktionales Wissen als auch den ganzen Bereich des sozialen Wissens, was etwa Formen der respektvollen Begrüßung, der Konversation oder sozialer Regeln wie Pünktlichkeit oder bestimmte Kleiderordnungen ebenso einschließe wie die *Kenntnis sozialer Tugenden* – also das gesamte Spektrum intersubjektiver Interaktion. Diese Bildungsform sei anteilig curricular zu vollziehen, bedürfe aber außerdem der Praxis. Der Einzelne erlange hier ein gewisses Allgemeinwissen, verstehe die begrifflichen Zusammenhänge der ihn umgebenden Welt und entwickle hierbei sein verständiges Denkvermögen. Solcher Wissenserwerb habe schon *entfremdende* Wirkung auf den Einzelnen, insofern dieser begreife, dass die Welt und ihre Gesetze nicht Sache je *subjektiver* Meinungen seien, sondern *objektiven* Maßstäben, Gesetzen und Ordnungen folgten.

Doch nach Hegel reicht die erworbene Theorie nicht für dispositionales Wissen. Solch *dispositionales Wissen* ist ausgezeichnet durch die Bindung an seinen Träger, es bezeichnet den Einzelnen auf existentielle Art. Das heißt, es ist von diesem dispositionaal angenommen, weil er solches Wissen als Selbst-Wissen und als Welt-Wissen nur etwa in seinen Haltungen zeigt, wenn er sie als eigene Richtigkeiten anerkennt. Er erkennt den Sinn der nach solchem Wissen strukturierten Praxis, d. h., dass er versteht, warum er in dieser besonderen Weise denken, urteilen und handeln sollte. Solche Praxis zeigt sich ihm als *vernünftig*.

Dies kann nach Hegel jedoch nicht einfach äußerlich gefordert oder curricular vermittelt werden. Vielmehr bietet er die Erkenntnis, dass solche Richtigkeiten nur aus eigener Erfahrung in einem Lebens als *homo socialis et politicus* erschlossen werden können. Sie bedürfen also der *praktischen Bildung*. Der Einzelne versteht in dieser zweiten Bildungsform, dass er zwar Wissen um diese Ordnungen haben muss, um sich in ihnen bewegen zu können. Was jedoch durch praktische Bildung zustande kommt, ist nicht nur einfach Wissen, sondern schon die *Erfahrung*, dass es überhaupt ein objektives Äußeres außerhalb seiner selbst gibt. An dessen Gesetze, Ordnungen und Praxisformen, die das Denken und Handeln in bestimmter Weise beschränken, muss sich der Einzelne zunächst gewöhnen. Bei solcher Gewohnheit verbleibt die praktische *Bildung* freilich nicht. Sie ist nur die Bedingung dafür, dass der Einzelne durch sein Denkvermögen diese Formen reflektieren, d. h. auf ihre Anerkennungswürdigkeit hin bewerten kann.

Hieraus ergibt sich, dass Bildung im vollen Sinne also nur ein Zusammenspiel von theoretischer und praktischer Bildung sein kann. Die reine Gewohnheit als rein äußeres Verhältnis zur Welt kann nur durch den Verstand zur reflektierten Erkenntnis werden, die dann in Anerkennung

münden kann. Die Vermittelnde Instanz solchen Verhältnisses zwischen Selbst und Welt nennt Hegel *praktische Bildung*.

3.1.4 *Conclusio und Ausblick*

Die dargestellten Leitbegriffe sind zu verstehen als Teilanalysen der ganzen hegelschen Bildungstheorie. Hegel expliziert verschiedene Aspekte des Bildungsbegriffes, leistet also fundierte Begriffsarbeit. Hierbei stellt er heraus, dass die unterschiedlichen Aspekte wie etwa Bildungsziele, Vollzugsformen, Wissenserwerb oder auch Bewusstseinsentwicklungen (wie sie heute im Begriff der Persönlichkeitsbildung diskutiert werden) miteinander in engem Zusammenhang stehen und einander bedingen.

Er zeigt zugleich, dass Bildung nicht auf curriculare Wissensvermittlung beschränkt ist, sondern des Lebens in sittlichen Institutionen bedarf. Dies stellt freilich hohe Anforderungen zum einen an den Einzelnen, der auch immer selbst für seine Bildung verantwortlich ist, zum anderen an die Institutionen. Diese müssen die Bildung ermöglichen – sie müssen zum einen auf sittlichen Prinzipien beruhen und hierin vor allem die Freiheit des Einzelnen realisieren. Zum anderen müssen sie dem Einzelnen Möglichkeiten der Partizipation bieten, wodurch erst die Erfahrung des Einzelnen von sich selbst als geistigem und somit freiem Wesen und von der Welt als Bedingung solchen Daseins möglich wird. Wie dies im Einzelnen zu gestalten sei, zeigt Hegel in seinen *Grundlinien der Philosophie des Rechts*.

In der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff der *Grundlinien* kommt es nun darauf an, die *Organisation* und *Prinzipien* der Institutionen von *bürgerlicher Gesellschaft* und *Staat* und die *personalen Rollen* der Einzelnen in ihnen herauszuarbeiten. Letztere sind nämlich nicht nur mit unterschiedlichen Wissensinhalten, Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern auch mit Selbst- und Weltverständnissen identifiziert, die der Einzelne im Vollzug seines Tätigseins innerhalb jener Strukturen erwirbt. Institutionen und Personen sind nach Hegel also aufeinander bezogen, stehen miteinander in unmittelbarem Verhältnis – nicht nur deshalb, weil ein Leben in Gesellschaft und Staat immer auch institutionell gestaltet ist, sondern weil der Einzelne in diesem Leben seine entscheidende Bildung vollzieht.

Als herausfordernd zeigt sich in diesem Bildungsprozess, dass er zunächst gewissermaßen unbeabsichtigt, unbewusst vollzogen wird. Ihren Anfang nimmt solche Bildung in den *Grundlinien* nämlich durch die Teilnahme an der gesellschaftlichen Welt und somit die reine Bewältigung von äußeren Anforderungen. Aufgehoben wird dieses Dasein schließlich durch kommunitarisch verfasste Institutionen, die in einem anderen Verhältnis zum Einzelnen stehen. Im Folgenden werden die genannten Institutionen in Struktur und Bildungsmomenten dargestellt.

Dabei zeigt sich die *Schule* als besondere Institution der bürgerlichen Gesellschaft, die jedoch nach den Prinzipien dieser gestaltet sein muss und den Bildungsprozess in den *Grundlinien* vorbereitet.

3.2 Bildungsorte und ihre Bildungsmomente

3.2.1 Die Schule

Obwohl Hegel zur schulischen Bildung keine eigenständige Theorie formuliert hat, ist es möglich, aus seinen *propädeutischen Schriften*, aber auch aus seinen Gymnasialreden,²⁰⁰ die er als Rektor des Egidien-gymnasiums in Nürnberg jeweils zum Schuljahresabschluss gehalten hat, Rückschlüsse auf seine Bildungstheorie zu ziehen. In diesen Gymnasialreden formuliert er Auftrag und Aufgaben der Schule, die er in den Begriffen der *theoretischen* und *praktischen Bildung* erörtert, seinen daraus abgeleiteten Begriff des *Lernens*, mögliche *Inhalte* und die dazu nötigen *Methoden*. Zugleich wird auch die institutionelle Stellung der Schule zwischen dem familiären und gesellschaftlichen Dasein der Schüler dargelegt, was sich vor allem für die Explikation der praktischen Bildung als relevant zeigt. Zu den *verstandesmäßigen* Fähigkeiten, die es in der Schulen zu erwerben gilt, äußert er sich zudem in Gutachten, zu denen er von Immanuel Niethammer beauftragt wurde.²⁰¹ Diese Schriften geben einen Einblick in die konkrete Konzeption der schulischen Bildung, aber auch zur Schule als Institution der bürgerlichen Gesellschaft. Sie zeigen so, welche unterschiedlichen Ebenen schulischen Lernen berücksichtigt werden sollten, möchte man einen fundierten, in der bürgerlichen Gesellschaft fortgesetzten Bildungsprozess formulieren.

3.2.1.1 Schule als Mittelsphäre

Schule ist ein Ort institutionalisierter Bildung und die »*Mittelsphäre*«²⁰² zwischen dem Leben in der *Familie* und in der *bürgerlichen Gesellschaft*. Diese beiden Sphären menschlichen Daseins bilden in der hegelschen Rechtsphilosophie ganz unterschiedliche Erscheinungsweisen der Sittlichkeit und zeigen so ganz unterschiedliche Prinzipien des Zusammenlebens, die hier kurz differenziert werden, um die Struktur des hegelschen Bildungsprozesses zu verdeutlichen.

²⁰⁰ TW IV.

²⁰¹ Ebd.

²⁰² Vgl. ebd., 348ff.

In der Familie beginnt das Leben der Einzelnen und die Mitglieder haben Pflichten gegeneinander und gegen die Institution der Familie. Diese Pflichten ergeben sich jedoch aus der *natürlichen* Bindung der Familienmitglieder zueinander, bestehen also aus *persönlicher Verpflichtung*. Die Pflichten sind nicht institutionell vermittelt, sondern durch die Empfindung der *Liebe* und des *Vertrauens natürlicherweise* gegeben. Die »Leistungen« innerhalb der Familie werden nicht als strenges, äußeres Recht gefordert, sondern aus der *Gesinnung der Liebe und des Zutrauens*²⁰³. »Das Kind«, so bestimmt Hegel den Unterschied zur Schule als öffentliche Institution, »gilt hier darum, weil es das Kind ist; es erfährt ohne Verdienst die Liebe seiner Eltern, so wie es ihren Zorn, ohne ein Recht dagegen zu haben, zu ertragen hat.«²⁰⁴ Diese persönliche Verpflichtung der Familienmitglieder gegeneinander konstituiert das Recht der Kinder, »ernährt und erzogen zu werden.«²⁰⁵ *Erziehung* bezeichne den ersten Prozess, der nötig sei, um den Menschen zu dem zu machen, der er sein soll, jedoch in seiner ursprünglichen Natur nicht ist. Die Eltern dürfen aus dieser Verpflichtung über den Willen der Kinder bestimmen, jedoch nur um deren Willen in seiner Natürlichkeit zu beschränken. Sie sollen diesem Willen eine Form geben, die dem Kind erlaubt, gesellschaftliche Verhaltenskodizes einzuhalten. Die Eltern hätten die »Zucht der Sitten« herzustellen: »ruhiges Verhalten, Gewöhnung an fortdauernde Aufmerksamkeit, ein Gefühl des Respekts und Gehorsams gegen die Lehrer, ein gegen diese wie gegen Mitschüler anständiges, sittsames Betragen.«²⁰⁶ Sie müssen den Kindern also ein Verhalten nach sozialen Konventionen vermitteln, das in sozialer Interaktion gefordert ist.

In der Familie gebe es ein Kompetenzgefälle zwischen Eltern und Kindern. Das Kind hat hier noch nicht das Recht, selbst über seine Existenz zu entscheiden. Es muss sich den erzieherischen Anstrengungen der Eltern unterwerfen. Das Kind ist hier noch fremdbestimmt und hat noch

203 Vgl. TW VII, §213.

204 Ebd.

205 TW VII, §174. Siehe auch TW IV, S. 349ff.

206 TW IV, S. 334. Hegel stellt hier zudem heraus, dass diese Erziehungsaufgabe da der Schule zufällt, wo Eltern nicht in der Lage sind, ihren Kindern diese Fähigkeiten in der häuslichen Erziehung zu vermitteln. Hegel sieht durchaus, dass es Eltern gibt, die dieser Aufgabe nicht nachkommen können. In diesem Fall sei die Schule auch für die Erziehung zuständig. Vor allem in der Gymnasialrede von 1810 wird dieser Aspekt deutlich: »Bei Kindern, in welche die häusliche Erziehung diese Bedingungen nicht pflanzen konnte, sollte unserer Anstalt das Geschäft anheimfallen, erst diese Zucht zu bewirken [...]«, TW IV, S. 334. Schule als öffentliche Institution müsse dann auch finanziell dafür Sorge tragen, dass die betroffenen Kinder versorgt würden, um die Möglichkeit der Bildung zu erhalten. Mehr dazu siehe Gymnasialreden 1810 und 1811: TW IV, S. 327–359.

kein Mitspracherecht in Bezug auf sein Handeln. Seine ursprüngliche, natürliche Disposition wird von den Eltern im Sinne der gesellschaftlichen Norm beeinflusst. Es soll in die Lage versetzt werden, sein Verhalten zu regulieren und jenes Betragen zu zeigen, das in der Schule das Lernen erst ermöglicht. So ist die familiäre Erziehung unverzichtbarer Bestandteil des *sittlichen Lebens* des Menschen. Sie erfahren die Erziehung, die Voraussetzung für das Lernen der Schule ist. So ist der letzte Zweck der Erziehung, dass »die Kinder aus der natürlichen Unmittelbarkeit, in der sie sich ursprünglich befinden, zur Selbständigkeit und freien Persönlichkeit und damit zur Fähigkeit, aus der natürlichen Einheit der Familie zu treten, sich erheben.«²⁰⁷ Dies seien erzieherische Bedingungen, auf die die Schule angewiesen ist und die herzustellen nicht ihre Aufgabe sein kann. Erziehung ist, anders als die Bildung, kein freiheitlicher Prozess. Auch wenn die Kinder als freie Wesen betrachtet werden,²⁰⁸ ist Erziehung als passiver Vorgang skizziert, dem sich die Kinder fügen müssen.²⁰⁹

Das Zusammenleben in der Familie ist also durch zwei wesentliche Aspekte gekennzeichnet. Die Beziehung der Mitglieder ist zum einen durch eine natürliche Beziehung getragen. Die Bindung besteht aus persönlicher Beziehung des Zutrauens und der Liebe der Glieder und muss nicht erst durch kompetente Mitwirkung hergestellt werden. Die Familie ist insofern eine *natürliche, unmittelbare Gemeinschaft*. Die Kinder sind in der Familie zum anderen noch keine konkreten selbständigen Personen, die sich auch als solche zeigen. Sie unterstehen dem Willen der Eltern, dem sie sich fügen müssen. Die Beziehung zwischen Eltern und Kindern ist geprägt durch ein Kompetenzgefälle, das nötig ist, um den Kindern jene Erziehung zukommen zu lassen, die Voraussetzung für die schulische Bildung ist.

Das Zusammenleben in der bürgerlichen Gesellschaft folgt ganz anderen Prinzipien. In der bürgerlichen Gesellschaft »gilt die Sache, nicht die Empfindung und die besondere Person.«²¹⁰ Die Welt hat ihre ganz eigene Ordnung, objektive Maßstäbe, der die Lernenden entsprechen müssen, möchten sie als Bürger agieren. Sie ist eine Gemeinschaft von Fremden, die miteinander kooperieren müssen; sie ist aber auch die Sphäre, in der die Einzelnen ihre ganz eigenen Zwecke verfolgen und ihre Subsistenz sichern müssen. Für beide Anforderungen sind unterschiedliche Fähigkeiten, Geschicklichkeiten und Haltungen notwendig, die sich der Einzelne aneignen muss.

207 TW VII, §175.

208 Ebd., §174f.

209 Gerade hierin unterscheidet Hegel streng zwischen Erziehung und Bildung: Erziehung ist für ihn immer direkte Einwirkung innerhalb einer hierarchischen Beziehung.

210 TW IV, S. 349.

»Die wirkliche Welt ist ein festes, in sich zusammenhängendes Ganze[s] von Gesetzen und das Allgemeine bezweckenden Einrichtungen; die Einzelnen gelten nur, insoweit sie diesem Allgemeinen sich gemäß machen und betragen, und es kümmert sich nicht um die besonderen Zwecke, Meinungen und Sinnesarten.«²¹¹

Zugleich seien die individuellen Zwecke der Einzelnen nur innerhalb dieses Gemeinsamen zu erreichen. Welt und Einzelne sind also aufeinander bezogen. »[D]ie Welt ist das Schauspiel des Kampfes beider Seiten miteinander.«²¹² In diesem Schauspiel müssen die Einzelnen in der Lage sein, ihre Rolle als private oder auch öffentliche Person wahrzunehmen. Auf diese ganz andere Gemeinschaft, als es die Familie ist, muss die Schule die Einzelnen vorbereiten. Sie muss die Schülerschaft in eine ganz andere sittliche Gemeinschaft überführen, die ein anderes Bewusstsein von sich und den anderen Mitgliedern der Gemeinschaft erfordert.

Schule als Institution der bürgerlichen Gesellschaft zeigt sich in der hegelschen Konzeption als bindendes Glied zwischen diesen beiden Daseinsformen der Kinder. Sie muss diese gewissermaßen aus der Sittlichkeit der Familie in jene der bürgerlichen Gesellschaft, in der ihnen »wenig aus Liebe und der Liebe willen«²¹³ geschenkt wird, überführen. Die schulischen Bildungsziele sind somit Vorbereitung auf die Anforderungen der bürgerlichen Gesellschaft, sie ist insofern auf diese ausgerichtet. Schule ist der erste Bildungsort nach der familiären *Erziehung*. Hier beginnt das gesellschaftliche Leben des Einzelnen. Sie ist eine Institution der bürgerlichen Gesellschaft und unterliegt somit ihrer Verantwortung. Als »allgemeine Familie« muss die Gesellschaft für den Einzelnen Sorge tragen, »seine Rechte verteidigen, so wie der Einzelne den Rechten der bürgerlichen Gesellschaft verpflichtet ist.«²¹⁴ Diese Rechte zu sichern, müsse die Gesellschaft »Aufsicht und Einwirkung« auch über den Bildungsprozess haben und mit »gemeinsamen Veranstaltungen« für dessen Realisierung sorgen.²¹⁵ Das übergeordnete Ziel schulischer Bildung sei so, jene Vermögen der Schülerschaft zu bilden, die notwendig sind, um als Mitglied der Gesellschaft agieren zu können. »Was durch die

²¹¹ Ebd., S. 352.

²¹² Ebd., S. 352.

²¹³ Ebd.

²¹⁴ Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft unterliegen der Rechtsordnung des Staates, die in der bürgerlichen Gesellschaft gilt. Die Gesellschaft hat das Recht, gegen den Einzelnen vorzugehen, wenn er sich rechtswidrig verhält. Zugleich hat die bürgerliche Gesellschaft die Pflicht gegen den Einzelnen, dessen Rechte zu schützen – so die liberale Rechtsordnung, in der die Rechte des einen die Pflichten des anderen bestimmen. Gesellschaft muss diese Ordnung im Falle eines Konflikts durchsetzen. *TW VII*, § 238.

²¹⁵ *TW VII*, § 239. Schule unterliegt der Kompetenz der *Polizei* in der bürgerlichen Gesellschaft.

Bildung zustandekommt, die Bildung der Einzelnen, ist die Fähigkeit der selben, dem öffentlichen Leben anzugehören. «²¹⁶ Schule hat nach Hegel also einen Integrationsauftrag.

Was das konkret bedeutet, kann Hegel darlegen, indem er das schulische Lernen als den Erwerb der beiden dargelegten Bildungsformen versteht. Er erkennt hierbei, dass Schule eine zweifache Aufgabe hat: sie muss in ihrer unmittelbaren Bildungsarbeit für den Wissenserwerb und somit für die Entwicklung des Denkvermögens der Lernenden Sorge tragen. Sie ist aber zugleich soziale Institution, in die die Lernenden ganz praktisch hineinwachsen müssen, indem sie sich an ihre organisatorische und soziale Struktur gewöhnen; sie bildet die Einzelnen also auch mittelbar *durch ihre institutionelle Struktur*. Schule sei nämlich »ein besonderer sittlicher Zustand, in dem der Mensch verweilt und worin er durch Gewöhnung an wirkliche Verhältnisse praktisch gebildet wird.«²¹⁷ Schule ist so Ort der *theoretischen und der praktischen Bildung*.

Die Bildungsziele der Schule müssten sich somit auf zwei Bildungsebenen bewegen: Es gilt sowohl *verstandesmäßige Fähigkeiten* zu erwerben als auch eine erste Bildung der *Vernunft* in den sozialen Strukturen zu vollziehen. Schule hat »*ein Verhältnis zur wirklichen Welt*, und ihr Geschäft ist, die Jugend zu derselben zu vorzubereiten.«²¹⁸ Schulische Bildungsziele würden so »ihren wesentlichen Zweck [erst] in ihrer außer der Schule fallenden Anwendung [...]«²¹⁹ erreichen. Sie vermittelt also Fähigkeiten, die erst in der wirklichen Welt, also in Gesellschaft und Staat, voll entfaltet werden können. Erst dort werden sie in der Anwendung realisiert. Schulische Bildung ist innerhalb der ganzen Entwicklung der Einzelnen *nur ein*, wenn auch unverzichtbarer Entwicklungsschritt, eine »Vorarbeit«, die es noch zu vollenden gilt. Was die Kinder in diesem Stadium ihrer Bildung erlangen, sind »Vorstellungen und Gedanken«, das heißt erstes *propositionales* und *dispositionales* Wissen und somit die Bedingung der Möglichkeit verstandesmäßiger und vernünftiger Fähigkeiten, die ihnen eine Bildung in der wirklichen Welt erst ermöglichen. Schule sei so eine »stille, innere Vorbereitung und Vorübung«²²⁰ für ein Leben in der wirklichen Welt.

»Die Arbeiten der Schule haben nicht ihr vollständiges Ende in sich selbst, sondern legen nur den Grund zur Möglichkeit eines anderen, des wesentlichen Werks [...]«.²²¹ Das bedeutet konkret, dass die Bildung des

²¹⁶ Ebd.

²¹⁷ TW IV, S. 348.

²¹⁸ Ebd., S. 352.

²¹⁹ Ebd.

²²⁰ Ebd.

²²¹ Ebd., S. 353. So seien auch ihre Urteile nur Vorurteile über die Lernenden, die sich noch in ihrem weiteren Bildungsprozess zu kompetenten Personen entwickeln können. Vgl.: TW IV, S. 352.

Einzelnen in der Schule *nicht* abgeschlossen ist. Schule hat *nicht* die Aufgabe, die Schüler zu vollen Bürgern zu bilden. Dies ist in der hegelschen Bildungstheorie erst in der Praxis gesellschaftlichen und politischen Lebens möglich, da solche Bildung des Selbstbewusstseins ein *Involviertsein* in konkrete institutionelle Strukturen verlangt.

Der hegelsche Begriff des schulischen Lernens ist folglich zu verstehen als die Vermittlung derjenigen Vermögen, die die Bildung in bürgerlicher Gesellschaft und Staat erst ermöglicht. Konkret wird solche Forderung darin, dass die Einzelnen hier zum einen das *Denken* als entscheidende Fähigkeit lernen und zum anderen unmittelbar erfahren, dass sie sich innerhalb objektiver Strukturen bewegen, die durch ganz besondere Prinzipien des Zusammenlebens organisiert sind. Bezeichnet Hegel die Schule so als Vorarbeit und ist ihr Zweck auf die bürgerliche Gesellschaft ausgerichtet, bedeutet das nicht, dass sie konkrete Handlungsvollzüge oder Persönlichkeitskonzepte zu vermitteln habe. Vielmehr soll sie jene Vermögen schulen, die solche Bezugnahmen überhaupt ermöglichen.

3.2.1.2 Theoretische Bildung durch curricularen Unterricht

Hegel definiert für den Vollzug der theoretischen Bildung in der Schule klare Bildungszwecke, Methoden und Inhalte. *Zweck* der theoretischen Bildung ist das *systematische, begriffliche Denken* zu lernen. *Methode* solchen Wissenserwerbs ist der curriculare Unterricht und als *Inhalte* können Kenntnisse der Wissenschaften erfasst werden. Die Lernenden erwerben in der formellen theoretischen Bildung Kenntnisse um unterschiedliche Begriffe und Gesetzmäßigkeiten – sie erwerben propositionales Wissen und bilden dabei ihr systematisches Denkvermögen aus. Gerade in diesem Wissenserwerb müssen sie rationale Denkopoperationen kennenlernen und selbst vollziehen. Im letzteren kommt es vor allem darauf an, gerade auch durch eigenständige Übung eine gewisse Flexibilität in diesen verstandesmäßigen Tätigkeiten zu erwerben und das erworbene Wissen zu festigen. Vermittelt wird dieser Lernprozess durch abstrakte Inhalte, die sich jeder nur sinnlichen Natur entziehen und gerade so das Denken im hegelschen Sinne als die Fähigkeit der doppelten Abstraktion schulen. Hierbei würde der Lernende die Sphäre der nur partikularen Meinungen verlassen, wodurch sich ihm die Möglichkeit der wissenden Weltbezugnahme eröffnen würde. Die Lernenden sollen also hierin ihren *Verstand* ausbilden, dies ist der Zweck curricularen Unterrichts in der Schule.

3.2.1.2.1 Lernen

Hegel skizziert das *Lernen* als einen Akt des *selbständigen Nachvollzugs* gegebener Inhalte, die den geordneten, systematischen Gedanken erst ermöglichen. Schulisches Lernen konzentrierte sich vor allem auf »das Lernen einer *bereits vorhandenen*, ausgebildeten Wissenschaft. Diese ist ein Schatz von erworbenem, herausgearbeitetem, gebildetem Inhalt; dieses vorhandene Erbgut soll vom Einzelnen erworben, d.h. *gelernt* werden.«²²² Solches Lernen darf nach Hegel jedoch nicht etwa als rein passives Empfangen eines Bildungsinhaltes verstanden werden. In dieser Hinsicht wäre es allzu unvollständig und »als wenn wir Sätze auf das Wasser schrieben; denn nicht das Empfangen, sondern die Selbsttätigkeit des Ergreifens und die Kraft, sie wieder zu gebrauchen, macht erst eine Kenntnis zu unserem Eigentum.«²²³ Es ist aber auch nicht als allzu frühes eigenes »Reflektieren und Rasonnieren«²²⁴ misszuverstehen.

Erst der *selbständige* Nachvollzug und die *eigene* Anwendung des Gelernten würden »Zusammenhang und Konsequenz in die Erkenntnis«²²⁵ bringen und zu substantiellen, d.i. nachhaltigen verstandesmäßigen Fähigkeiten führen. »Zum Empfangen muß daher notwendig die eigene Bemühung hinzukommen, nicht als ein erfundenes Hervorbringen, sondern als Anwendung des Gelernten, als Versuch, durch dasselbe sogleich mit anderen einzelnen Fällen, mit anderem konkreten Stoffe zurechtzukommen.«²²⁶ Das Lernen sei so ein Akt des *Insichgehens*.²²⁷ Der Lernende muss sich selbstmotiviert mit dem Stoff auseinandersetzen, indem er das Gelernte in eigener *Übung* anwendet. Durch eigene Bemühung, d.i. Übung der Inhalte, verfestige sich der Stoff, wodurch dem Einzelnen der nachhaltige Zugang zu ihnen möglich wird. Der »Privatfleiß« sei hierbei entscheidend und meine die *selbständige Beschäftigung* der Lernenden mit dem Stoff des Unterrichts, was das erlernte Wissen erst nachhaltig sichere und zum geistigen Eigentum des Einzelnen mache.²²⁸

222 Ebd., S. 412.

223 Ebd., S. 332.

224 Ebd.

225 Ebd., S. 333.

226 Ebd.

227 Vgl. GW 26,2, S. 959. Hegel schreibt an dieser Stelle von *Innerlichkeit* oder *Fürmichsein*.

228 TW IV, S. 347.

3.2.1.2.2 *Inhalte*

Hegel verwirft zunächst das »Missverständnis«, dass solche »Geistestätigkeit an jedem Stoffe geübt werden könne [...]«. ²²⁹ Vor allem die Annahmen, dass die Inhalte vor allem erstens nach ihrer reinen Nützlichkeit für die wirkliche Welt und zweitens aus der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder auszuwählen seien, hält er für falsch. ²³⁰

»Nicht jeder sogenannte nützliche Stoff, jene sinnliche Materiatur, wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist [...]«. ²³¹

Die unterrichtlich vermittelten Inhalte seien das Mittel, das dem Geist des Einzelnen zum »selbständigen Werte« ²³² ver helfe. Rein nach Nützlichkeit ausgewählte Inhalte würden diesem Anspruch nicht gerecht. Sie hätten nicht jene Tiefe und Innerlichkeit, die nötig sei, um die geistigen Fähigkeiten des Einzelnen auszubilden. Es sei vielmehr so, dass eine substantielle Bildung des Einzelnen anhand wertvoller Inhalte *Bedingung zur Ausbildung nützlicher Geschicklichkeiten* sei. »Ein sonst gebildeter Mensch hat in der Tat seine Natur nicht zu etwas Besonderem beschränkt, sondern sie vielmehr zu allem fähig gemacht.« ²³³

Soll durch bestimmte Inhalte das abstrakte Denken gelernt werden, gebe dies schon Auskunft zur Auswahl und Beschaffenheit der Inhalte. Sie sollten sich durch ihren abstrakten Charakter auszeichnen, denn

229 Ebd., S. 318. Siehe auch ebd., S. 321: »Für die Entfremdung, welche Bedingung der theoretischen Bildung ist, fordert diese nicht diesen sittlichen Schmerz, nicht das Leiden des Herzens, sondern den leichteren Schmerz und Anstrengung der Vorstellung, sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnisse und dem Denken Angehörigem zu beschäftigen.«

230 Siehe hierzu auch den Hinweis Heideggers, dass nur bedenkenswerte Inhalte den Menschen ins Denken ziehen. Heidegger: *Was heißt Denken?* S. 81f. Die Inhalte müssen anspruchsvoll und anregend sein, damit das Denken überhaupt angestoßen wird. Sie müssen so substantiell sein, dass wir darüber nachdenken wollen, wie etwa gute Argumente, die wir widerlegen oder stützen wollen. Sie müssen uns essentiell erscheinen, wir müssen erkennen, wie grundlegend das ist, was wir lernen. Das geht nur, wenn es sich auch wirklich um solche Inhalte handelt. Wir können nicht nur die Gemütszustände wie »Motivation« lehren. Sie muss sich viel mehr aus dem Begegneten schöpfen, sein Resultat sein.

231 TW IV, S. 319.

232 Ebd.

233 Ebd., S. 331.

»*abstrakt lernt man denken* durch abstraktes Denken [...]«, ²³⁴ anhand abstrakter Inhalte verschiedener Wissenschaften. Die Inhalte dieses Lernprozesses seien dann daraufhin auszuwählen, inwiefern sie als verständige Sachverhalte den Denkprozess des Einzelnen anregen und entwickelten. Durch diese soll »[d]er Jugend zuerst das Sehen und Hören vergehen, sie muß vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werden, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lernen.« ²³⁵ So zeigt sich das abstrakte Denken selbst als Methode, um diese Denkform zu erlernen. Hegel geht hier von der Annahme aus, dass das Denken als Tätigkeit des Verstandes nicht etwa in der theoretischen Beschäftigung mit dessen Begriff erworben wird, sondern selbst vollzogen werden muss. ²³⁶ Die Inhalte solchen Lernens seien Inhalte der Wissenschaften und müssten ihren elementaren Teilen *nachgedacht* werden. Die Tauglichkeit der Inhalte müsse sich daran messen lassen, ob sie den oben beschriebenen Lernprozess ermöglichen. ²³⁷

Die Bildungsinhalte als das Mittel, das die Entwicklung des Verstandes ermögliche, müssten dem Kind außerdem als »etwas Fremdartiges« ²³⁸ entgegentreten. Es solle gerade durch dieses Fremdartige genötigt werden, sich mit einem Sachverhalt anhand bewusster Denkbewegung auseinanderzusetzen. Lernen müsse somit die Arbeit an Inhalten sein, die der Lebenswelt der Kinder nicht unmittelbar angehören. Der Denk- und Lernprozess sei als bewusster Vorgang zu vollziehen, was nur möglich sei, wenn die Lernenden sich das Fremdartige aneigneten. Diese Auseinandersetzung mit einem fremden Stoff geschehe dann nicht aus der natürlichen Gewohnheit des Bekannten, sondern reflektiert und bewusst nach festen Kriterien an einem fremden Stoffe.

Hegel sieht für schulischen Unterricht konkret all jene Inhalte vor, die besondere Relevanz für das menschliche Miteinander haben oder auch besondere Begriffe der menschlichen Welt vermitteln. Neben dem

²³⁴ Ebd., S. 413.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Siehe hierzu auch die Ausführungen Heideggers in der er gerade dies hervorhebt. »Was z. B. das Schwimmen ›heißt‹, lernen wir nie durch eine Abhandlung über das Schwimmen kennen. Die Frage, was das Schwimmen ›heißt‹ sagt uns nur der Sprung in den Strom. Die Frage ›Was heißt Denken?‹ läßt sich niemals dadurch beantworten, daß wir eine Begriffsbestimmung über das Denken, eine Definition, vorlegen und deren Inhalt fleißig ausbreiten. Wir denken im folgenden nicht über das Denken. Wir bleiben außerhalb der bloßen Reflexion, die das Denken zu ihrem Gegenstand macht. Große Denker, Kant zuerst und dann Hegel, haben das Unfruchtbare dieser Reflexion erkannt.« Heidegger: *Was heißt Denken?*, S. 9.

²³⁷ Vgl. TW IV, S. 344–359.

²³⁸ Ebd., S. 321.

Studium der Antike und ihrer Schriften, das ein besonders substantielles Bildungsmittel für ihn ist und das »soviel Vortreffliches, Bewunderungswürdiges, Originelles, Vielseitiges und Lehrreiches vereinigt [...]«, ²³⁹ betrachtet er das *grammatische Studium* als »den Anfang der logischen Bildung«. ²⁴⁰ Das »grammatische Studium« biete jene Abstraktion der unmittelbaren Sprache, die das verständige Denken verlange. »Die Grammatik hat nämlich die Kategorien, die eigentümlichen Erzeugnisse und Bestimmungen des Verstandes zu ihrem Inhalte; in ihr fängt der Verstand selbst an, *gelernt* zu werden.« ²⁴¹ Die Grammatik stellt Hegel als einen Inhalt vor, der selbst schon verständig, d.h. Produkt des Verstandes ist. Sie ist nichts Unmittelbares, nichts Empirisches, das in der Welt erscheint. Sie ist die verständige Kategorisierung und Ordnung der Sprache durch geistige Begriffe. Sie strukturiert die Sprache also zu einer abstrakten Form, die anhand von Gesetzmäßigkeiten nachvollzogen werden kann. Insofern ist sie ein »Erzeugnis des Verstandes«, das somit zugleich die »Bestimmungen des Verstandes zu ihrem Inhalt« ²⁴² hat. Sie gibt den Lernenden Begriffe vor, die sie sich aneignen und schließlich anhand von Regeln zusammenführen müssen. Grammatische Begriffe zu erfassen und sie zum Gegenstand des Bewusstseins zu machen würde insofern das *Denken im Vollzug* ausbilden. »Das strenge grammatische Studium ergibt sich also als eines der allgemeinsten und edelsten Bildungsmittel.« ²⁴³

Auch die *philosophischen Vorbereitungswissenschaften* haben in der hegelschen Konzeption der Schule eine besondere Stellung. Diese Stellung zeigt sich jedoch nicht etwa darin, dass die philosophischen Vorbereitungswissenschaften die Einzelnen zu moralischen Wesen mache. Hegel betont, dass es hier nicht darauf ankomme, den Einzelnen schon Haltungen zu vermitteln, ²⁴⁴ was in seiner Konzeption ohnehin nicht curricular und somit theoretisch zu erreichen wäre. Sie zeigen ihre Relevanz vielmehr in ihrer besonderen Form und ihrem besonderen Inhalt.

²³⁹ Ebd., S. 319.

²⁴⁰ Ebd., S. 322.

²⁴¹ Ebd.

²⁴² Ebd.

²⁴³ Ebd., S. 323. Hegel benennt noch weitere Bildungsinhalte, die an dieser Stelle nicht alle weiter ausgeführt werden sollen. Mehr dazu in Gymnasialrede von 1809 und in Nürnberger Schriften zu den Inhalten: »Religionsunterricht, deutsche Sprache nebst Bekanntmachung mit den vaterländischen Klassikern, Arithmetik, späterhin Algebra, Geometrie, Geographie, Geschichte, Physiographie, welche die Kosmografie, Naturgeschichte und Physik in sich begreift, philosophische Vorbereitungswissenschaften; ferner französische, auch für die künftige Theologien hebräische Sprache, Zeichnen und Kalligraphie.« Ebd., S. 324.

²⁴⁴ Vgl. TW IV, S. 346.

In ihrer reflexiven Struktur verschließe sie sich nicht nur jeder Unmittelbarkeit und sei somit ein abstrakter Inhalt, sondern übe zugleich vor allem das reflexive Denken. »[D]enn er [der wissenschaftliche Unterricht der Philosophie, A. A.] übt den Sinn der Verhältnisse und ist ein beständiger Übergang in der Erhebung des Einzelnen unter allgemeine Gesichtspunkte und umgekehrt in der Anwendung des Allgemeinen auf das Einzelne.«²⁴⁵ Diese besondere Wissenschaft müsse außerdem den Menschen und seine Konstitution als geistiges Wesen zum Gegenstand haben, wie Hegel gerade in seinen eigenen Unterrichtsentwürfen zeigt. Er erörtert in diesen Ausarbeitungen etwa den Begriff des Willens, des Bewusstseins, des Denkens und schließlich die Realisierung dieser geistigen Kategorien menschlichen Daseins innerhalb einer Staatstheorie – also all jene Kategorien, die die Einzelnen im Vollzug ihrer Bildung implizit erfahren. Hierbei reflektierten die Lernenden nicht nur die Bedeutung dieser Begriffe, sondern machten zugleich sich selbst zum Gegenstand ihres Denkens. Sie erwerben in dieser Wissenschaft also Kategorien, die eine entscheidende Bedeutung für ihre eigen Existenz als geistige Wesen haben.²⁴⁶

3.2.1.3 Praktische Bildung durch institutionelle Organisation

Praktische Bildung entfaltet ihre wesentliche Wirkung zwar erst im Bildungsprozess der Einzelnen in bürgerlicher Gesellschaft und Staat, ihren entscheidenden Anfang nimmt sie jedoch in der Schule als Institution der bürgerlichen Gesellschaft. Die formellen und informellen Prinzipien und Formen des Miteinanders der bürgerlichen Gesellschaft sind so schon in der Schule realisiert.

Hier werden die Einzelnen schon als konkrete Personen anerkannt. Als solche haben sie *Rechte*, aber auch *Pflichten* gegen andere Mitglieder, aber auch gegen die Institution Schule selbst. Mittelbares Ziel schulischer Bildung ist, eben diese Rechte und Pflichten konkret zu erfahren, zu verstehen und zu realisieren. Die Schule zeigt sich in zwei Momenten als »ganz anderer sittlicher Zustand« als das Dasein in der Familie: Während Regeln und Gesetze der Schule die feste Struktur der wirklichen Welt zeigen, eröffnet sich zugleich eine neue Existenzweise der Kinder. Sie werden als selbständige Personen außerhalb der Familie anerkannt, die ein unabhängiges Dasein als konkrete Personen haben. Die schulischen Bildungsziele sind so auf die Strukturen und Anforderungen der bürgerlichen Gesellschaft ausgerichtet. Hegels Einsicht ist, dass ein solches gesellschaftliches Leben ganz anders strukturiert ist als das familiäre Leben, woran der Einzelne zunächst gewöhnt werden müsste.

²⁴⁵ Ebd., S. 348.

²⁴⁶ Vgl. TW IV, S. 410ff.

In dieser Zielsetzung hat die schulische Bildung also eine ganz entscheidende Rolle innerhalb des gesamten Bildungsprozesses der Bürger. Sie vermittele zwar auch faktisches Wissen und verstandesmäßige Fähigkeiten, vor allem jedoch werde hier erstes Wissen um die Praxis des Miteinanders innerhalb dieser »eigentümlichen Sphäre«²⁴⁷ erworben. Die Kinder erlebten hier ein soziales Gefüge, dem sie *nicht natürlicherweise, das heißt bedingungslos*, angehörten. Diese *praktische Bildung* befähige den Schüler durch *Gewohnheit an bestehende Bedingungen*, sich in der Schule zu bewähren. Die *Bildung zur Selbständigkeit*, die erster Zweck schulischer Bildung sei, erfordere einen institutionellen Rahmen, der dies ermögliche. Hierzu gehöre sowohl ein strenges Regelwerk, das klare Anforderungen an die Schülerschaft stelle und für alle Mitglieder gleichermaßen gelte, als auch ein freiheitliches Klima, das den Umgang mit den Kindern bestimmen solle. Schule ist so schon eine erste, außerhalb der Familie liegende soziale Existenz der Kinder, in der sie ihre Selbständigkeit *erfahren*.

Die Schule bildet also über die curriculare Bildung hinaus auch praktisch: Durch ihre institutionelle Struktur und die darin realisierte neue Stellung des Kindes als Schüler und die in ihr geltenden Tugenden.

3.2.1.3.1 Institutionelle Struktur

Die Schule hat in ihren Regeln, Gesetzen, Umgangsformen und Anforderungen eine feste Struktur, die die Lernenden kennen und verstehen müssen und der sie verpflichtet sind. Als ganz anderer »sittlicher Zustand« hat die Schule so eine eigentümliche Ordnung. »Sie ist eine Sphäre, die ihren eigenen Stoff und Gegenstand, ihr eigenes Recht und Gesetz, ihre Strafen und Belohnungen hat [...]«.²⁴⁸ Diese Ordnung gilt für alle Mitglieder dieser Gemeinschaft gleichermaßen. Diese müssen sich an diese äußeren Regeln und Gesetze halten, nicht schon aus persönlicher Verpflichtung gegenüber anderen, sondern aus Gehorsam gegenüber einer »formellen Ordnung« überhaupt, die dem Einzelnen in dieser Institution gegeben ist. Diese formelle Ordnung verlange von allen Mitgliedern, »dies zu tun und anderes zu unterlassen, was sonst dem Einzelnen wohl gestattet werden könnte.«²⁴⁹ Der Einzelne muss sein Handeln und Betragen nach diesen Regeln richten, unabhängig von seinen eigenen Neigungen. Diese formelle Ordnung formuliert nicht nur allgemeingültige Regeln der Institution, die jedes Mitglied einhalten muss. Sie bestimmt auch die Rechte und Pflichten, die die Mitglieder dieser

247 Ebd., S. 345.

248 Ebd., S. 348.

249 Ebd., S. 349.

Institution gegeneinander haben und die mit einer gewissen Strenge eingehalten werden muss.

Diese formelle Ordnung und ihre strenge Verpflichtung für alle Mitglieder der Institution hat für Hegel eine entscheidende Bedeutung. Sie sei die erste allgemeine Struktur, an die sich die Lernenden innerhalb dieser öffentlichen Institutionen gewöhnten und nach der sie sich richten müssten. Auch wenn diese Ausrichtung des Handelns und Betragens nach gegebenen Regeln erst äußerlich notwendig ist, erkennt Hegel hierin schon eine erste Ausrichtung des Selbst an allgemeinen Strukturen, die sich im Bildungsprozess als Voraussetzung der Ent-Fremdung zeigen wird. Dieses erste Moment führt schon zum Entfremdungsprozess, der zunächst eine Entfremdung von den eigenen unmittelbaren Trieben und Neigungen verlangt. Zu dieser ersten Entfremdung, die noch kein Moment der Reflexion aufzeigt, kommt es durch die äußere Ordnung der Schule zunächst ganz unmittelbar. Die Lernenden sind schlicht gezwungen, sich nach dieser zu richten.²⁵⁰

3.2.1.3.2 Die Stellung des Kindes als konkrete Person

Diese verpflichtende Ordnung der Schule ist ferner insofern relevant, als die Schüler hier eine besondere soziale Rolle haben. Hier ist das Recht des Einzelnen formuliert, er ist als Person anerkannt. Daher sind Regeln und Gesetze des Verhaltens und des Umgangs im institutionellen Miteinander formuliert und gefordert. »Die Kinder sind *an sich* Freie, und das Leben ist das unmittelbare Dasein nur dieser Freiheit, sie gehören daher weder anderen noch den Eltern als Sachen an.«²⁵¹ Als solche Freie müssten sie in der Schule behandelt werden, was nach Hegel bedeuten muss, dass auch das institutionelle Klima freiheitlich gestaltet werden muss. Er begrüßt es, dass das Bild der kindlichen Erziehung sich geändert habe und »sie wesentlich mehr Unterstützung als Niederdrückung des erwachenden Selbstgefühls, eine Bildung zu Selbständigkeit [...]«²⁵² sein müsse. Schule solle die Entwicklung dieses Selbstgefühls der Kinder als selbständige Mitglieder einer Gemeinschaft durch das »Gefühl der Liebe, der Achtung und des Ernstes der Sache«²⁵³ befördern. Diese Haltung solle die gesamte Institution bestimmen. Zu verhindern sei das »Gefühl der Unterwürfigkeit und Unfreiheit«, ²⁵⁴ welches man zuvor durch »leeren Gehorsam«²⁵⁵ zu erreichen versuchte. Das Bild vom

250 Vgl. ebd., S. 348ff., 258ff.

251 TW VII, § 175.

252 TW IV, S. 350.

253 Vgl. ebd.

254 Ebd., S. 351.

255 Ebd.

Kind als Person,²⁵⁶ die mit Rechten ausgestattet ist, erfordere, dass die Kinder als freie und selbständige Mitglieder der Institution gesehen und behandelt werden.

Dies hätte Konsequenzen für den Ton innerhalb dieser Institution, der frei sein müsse. »In der Geselligkeit des Studierens, in dem Umgange, dessen Band und Interesse die Wissenschaft und die Tätigkeit des Geistes ist, paßt am wenigsten ein unfreier Ton.«²⁵⁷ Die Welt des Geistes, also die Welt der selbständigen Personen, erfordere freiheitlich denkende, mündige Menschen. Diese könnten kaum aus einem unfreien und unselbständigen Bildungsprozess erwachsen. So müsse auch die äußere Gestaltung des Bildungsprozesses, der die Einzelnen zu solchen Personen macht, ein freiheitlicher sein.

Auch der Einflussbereich, den die Schule über die Schülerschaft habe, müsse begrenzt sein. Sie solle den Kindern Freiräume gewähren, wo sie selbst über ihre Umgangsformen bestimmen könnten. Hier müssten sie selbst darüber entscheiden können, welchen Umgang sie untereinander pflegten und so selbständig sittliches Betragen üben.

»Die Erziehung zur Selbständigkeit erfordert, daß die Jugend früh gewöhnt werde, das eigene Gefühl von Schicklichkeit und den eigenen Verstand zu Rate zu ziehen, und daß ihr eine Sphäre frei gelassen sei, unter sich und im Verhältnis zu älteren Personen, worin sie ihr Betragen selbst bestimme.«²⁵⁸

Wichtig sei dabei, dass dieser Bereich der eigenen Verfügungsgewalt der Schülerschaft nicht durch das Eingreifen der Lehrerschaft gestört werde. Hegel fordert also sanktionsfreie Räume, in denen die Kinder ihr soziales Miteinander und ihre Rolle als Mitglieder dieser Gemeinschaft üben.

Die schulische Autorität, so betont Hegel, erstrecke sich nicht über die volle Existenz der Kinder. Sie hätten noch einen »privaten« Bereich, auf den die Schule keinen Zugriff haben dürfe. Zum einen, weil sie sich das Leben der Kinder mit der Familie teile, zum anderen, weil die Jugend Räume brauche, die ihrer »eigenen Willkür und Bestimmung überlassen ist, – so wie er [der Mensch, A. A.] damit zugleich eine durch das bloße Familienleben nicht mehr bestimmte Seite und eine Art von eigenem

²⁵⁶ Vgl. TW VII, §175ff.

²⁵⁷ TW IV, S. 351.

²⁵⁸ Ebd., S. 351. Hegels Liberalität ist an dieser Stelle bemerkenswert und zeigt zugleich seine Auffassung, dass gesellschaftliche und staatliche Institutionen niemals über den vollen Umfang menschlichen Lebens verfügen dürfen. Der Mensch hat nach ihm immer eine doppelte Existenz als private und öffentliche Person, die beide ihre Beachtung finden müssen. Öffentliche Institutionen dürfen nur eingreifen, wenn das Betragen des einzelnen die Öffentliche Ordnung berührt.

Dasein und besonderen Pflichten erhält.«²⁵⁹ Die erforderlichen Freiräume sind also das erste Moment einer eigenständigen, d.h. außerhalb der Familie bestehenden Existenz der Einzelnen.

»Es tritt hiermit nunmehr für den Menschen die zweifache Existenz ein, in welche sein Leben überhaupt zerfällt und zwischen deren in Zukunft härteren Extremen er es zusammenzuhalten hat. Die erste Totalität seines Lebensverhältnisses verschwindet; er gehört jetzt zwei abgesonderten Kreisen an, deren jeder nur *eine* seiner Existenz in Anspruch nimmt.«²⁶⁰

Die Kinder bekommen hier einen anderen sozialen Status, sie haben ein eigenes Dasein als Mitglieder einer Gemeinschaft und sollen sich auch als solche erfahren, das heißt sie müssen als solche konkret realisiert sein. Schule ist nach diesem praktischen Bildungsaspekt erste Vermittlerin des Selbstwissens der Einzelnen als konkrete, freie Person.

3.2.1.3.3 *Informelle Norm oder die sozialen Tugenden*

Hegels Begriff der praktischen Bildung in der Schule zeigt sich gerade in Bezug auf die Entwicklung sozialer *Tugenden*, als besonderer Formen der Selbstbezugnahmen, als besonders herausfordernd. Diese seien nicht durch Werteunterricht zu erreichen, wie er explizit darlegt – soziale Tugenden entwickeln sich nach Hegel also nicht etwa durch Ethikunterricht oder Wertevermittlung,²⁶¹ dieser Unterricht fällt nach Hegel in den Bereich der theoretischen Bildung.

»Ferner ist eine andere Seite fast noch wichtiger, welche auch der Schule in Rücksicht auf Grundsätze und Handlungsweisen zukommt, die Seite nämlich, nach welcher Grundsätze und Handlungsweisen nicht sowohl in bewußter Reflexion an den Geist gebracht werden, als wiefern sie ein substanzielles Element sind, in welchen der Mensch lebt und wonach er seine geistige Organisation bequemt und richtet, inwiefern die Grundsätze mehr als Sitte an ihn kommen und Gewohnheiten werden.«²⁶²

Tugenden sind als dispositionales Selbstwissen Resultat des streng geregelten institutionellen Zusammenlebens in der Schule. Sie fordere »ruhiges Verhalten, Gewöhnung an fortdauernde Aufmerksamkeit, ein Gefühl des Respekts und Gehorsams gegen die Lehrer, ein gegen diese wie gegen Mitschüler anständiges, sittsames Betragen.«²⁶³ Handlungen der Schüler

²⁵⁹ Ebd., S. 350.

²⁶⁰ Ebd.

²⁶¹ Vgl. TW IV, S. 346.

²⁶² Ebd.

²⁶³ Ebd., S. 334. Hegel stellt hier zudem heraus, dass diese Erziehungsaufgabe der Schule zufällt, wo Eltern nicht in der Lage sind, ihren Kindern diese Fähigkeiten in der häuslichen Erziehung zu vermitteln.

sind im schulischen Leben nicht »mehr der Willkür und dem Zufall, der Lust und Neigung des Augenblicks anheim«²⁶⁴ zu stellen. Sie müssen sich in die Gemeinschaft integrieren, indem sie sich »der Besonderheit abgetan und zum Sinne eines allgemeinen Seins und Handelns«²⁶⁵ zeigen. Sie müssen miteinander interagieren, einander respektieren, aber auch Vertrauen zu zueinander gewinnen, denn seinen »Wert« als kompetentes Mitglied dieser gesellschaftlichen Institution hat der Einzelne so »nur, insofern er ihn verdient [...]«,²⁶⁶ d.h., indem er solch ein anerkennungswürdiges Verhalten zeigt.

Das Handeln des Kindes bekomme in diesem sozialen Dasein wesentliche Bedeutung für andere Akteure dieser Institution. Innerhalb der Schule sei das Kind aber auch auf andere Menschen bezogen, die ihm zunächst fremd seien. In der Interaktion mit diesen lerne das Kind, sich nach diesen anderen zu richten, »Zutrauen zu anderen, [ihnen] zunächst fremden Menschen und Zutrauen zu sich selbst in Beziehung auf sie erwerben, und [Schule] macht darin den Anfang der Bildung und Ausübung der sozialen Tugenden.«²⁶⁷ Es lerne, andere als Personen anzuerkennen und erfahre selbst ebenfalls diese Anerkennung als Teil einer Gemeinschaft.

Hegel beschreibt hier jenen Prozess, der in heutigen Bildungskonzeptionen als *Persönlichkeitsbildung* betitelt wird. Er vertritt die Ansicht, dass dieser Bereich der Bildung nicht als unmittelbares Bildungsziel initiiert Wissensvermittlung bezweckt werden kann. Die äußeren Rahmenbedingungen der Schule ermöglichen den Lernenden vielmehr in einem ersten Schritt eine solche Persönlichkeitsentwicklung. Gebildet werden sie dabei, da sie bei der Ausrichtung ihres Bewusstseins eine erweiterte Perspektive erlangen, eine Perspektive außerhalb ihrer nur eigenen Bedürfniswelt. Sie können sich nicht mehr nur ihren eigenen Neigungen gemäß zeigen, sondern müssen sich und ihre Handlungen auf einen Zweck und zugleich auf Andere ausrichten. Sie haben innerhalb dieser Existenzweise Umgang mit anderen Personen, denen sie angemessen begegnen müssen. Sie müssen sich diesen als kompetente Mitglieder der Gemeinschaft der Schule zeigen: als gute Schüler und/oder vertrauensvolle Mitschüler. Sie vollziehen also eine erste Entfremdung, was der Anfang der Ausbildung des Verstandes und der Vernunft ist.

So initiiert die Schule den »Anfang der Bildung und Ausübung der sozialen Tugenden«,²⁶⁸ das heißt, dass diese Entwicklung hier eben noch nicht abgeschlossen ist und nicht abgeschlossen werden kann.

264 Ebd.

265 Ebd.

266 Ebd., S. 349.

267 Ebd., S. 349f.

268 Ebd., S. 350. Hrvh. v. A. A.

Tugenden sind vielmehr Produkt des Erwerbs dispositionalen Wissens, der jedoch erst in einem ganzen gesellschaftlichen und politischen Leben vollzogen werden kann. Schule legt in diesem Bildungsaspekt zunächst nur den Grundstein zur weiteren Entwicklung der Einzelnen. Schule sei so die erste Institution, die eine solche Übung sozialer Tugenden erst ermögliche und müsse die Lernenden mit diesen besonderen *sittlichen Formen* und ihren Auswirkungen zunächst im praktischen Miteinander bekannt machen, sodass ein »sittliches Gefühl«²⁶⁹ entstehe, welches eine gewisse »Festigkeit in der Vorstellung des Gemüts erhalten« könne.²⁷⁰

3.2.1.4 Conclusio

Hegels Begriff der schulischen Bildung erweist sich als herausfordernd, weil Hegel erkennt, dass sie eben nur die erste Stufe der vollen Bildung des Einzelnen ist. »Wenn aber der Inhalt der Sache, der in der Schule gelernt wird, etwas längst Fertiges ist, so sind dagegen die Individuen, die erst dazu gebildet werden, noch nicht etwas Fertiges; es kann diese Vorarbeit, die Bildung, nicht einmal vollendet, nur eine gewisse Stufe erreicht werden.«²⁷¹ Sie ist eine, wenn auch wichtige Stufe der Bildung des Einzelnen. So sehr Hegel also die Relevanz der schulischen Bildung erkennt, so sehr relativiert er zugleich ihre Rolle für die ganze Bildung des Einzelnen. Er sieht, dass sie nur begrenzte Möglichkeiten der Bildung des Einzelnen hat, aber gerade hierin ihrer Kernaufgabe, der Bildung des Verstandes und einer ersten Bildung der Vernunft, nachkommen sollte. Er plädiert hier dafür, das Urteil der Schule nicht als abgeschlossenes Urteil über den Einzelnen zu werten, wodurch Hegel dem Einzelnen die Möglichkeit der Bewährung in Gesellschaft und Staat unabhängig des Urteils der Schule eröffnet, was für die gegenwärtige Frage nach curricularer Wertevermittlung und des Anscheins, dass diese in der Schule abgeschlossen werden müsse, interessant ist:

»Wie nun das, was im Kreise einer Familie vorgeht, vornehmlich nur innerhalb derselben sein Interesse und seinen Wert hat, insofern es nur der Wert und das Interesse dieser Individuen ist, so haben die Arbeiten der Schule, auch ihre Urteile, ihre Auszeichnungen und Bestrafungen, eine relative Wichtigkeit und ihre vornehmste Gültigkeit innerhalb dieser Sphäre. [...] [W]er in ihr zurückbleibt, hat immer noch die allgemeine Möglichkeit der Besserung vor sich; die Möglichkeit, daß er seinen Standpunkt, sein eigentliches Interesse nur noch nicht gefunden oder

269 Ebd., S. 347.

270 Ebd.

271 Ebd., S. 353.

auch nur den Zeitmoment noch nicht erreicht hat, in welchem es mit ihm durchbricht. [...]

Das Urteil, das die Schule fällt, kann daher so wenig etwas Fertiges sein, als der Mensch in ihr fertig ist. [...] Denn wie die Arbeit der Schule Vorübung und Vorbereitung ist, so ist auch ihr Urteil ein Vorurteil; eine so wichtige Präsomtion es gibt, so ist es nicht schon etwas Letztes.«²⁷²

3.2.2 *Bildung jenseits der Schule: Bürgerliche Gesellschaft und Staat*

In den Bildungsprozessen der *bürgerlichen Gesellschaft* und des *Staates*, die als Teile holistischer Bildung des Einzelnen verstanden werden müssen, operationalisiert Hegel die zuvor dargestellten Leitbegriffe seiner Bildungstheorie: Hier wird nicht nur das Verhältnis zwischen *Verstand* und *Vernunft* dargelegt, sondern auch das damit zusammenhängende Verhältnis zwischen *Entfremdung* und *Ent-Fremdung*. Die einander jeweils zunächst entgegenstehenden Kategorien können freilich immer erst in einem Zusammenspiel oder als ein ganzer Prozess holistische Bildung sein. Das bedeutet, dass die Explikation dieser Bildungssphären folgender Einsichten bedarf: Die Bildung der *bürgerlichen Gesellschaft* ist *keine* holistische Bildung. Sie ist *eine*, wenn auch entscheidende Bildungsstufe des Einzelnen zur *geistigen Person*. Holistische Bildung wird erst im *Staate* vollzogen, insofern der Einzelne erst hier in kommunikativen Institutionen lebt und erst daher seine Vernunft bilden kann. Bedingung dieses Bildungsprozesses ist jedoch die in der bürgerlichen Gesellschaft vollzogene Bildungsstufe.

Dies zeigt sich gerade darin, dass Hegel die *bürgerliche Gesellschaft* zur *Sphäre des Verstandes* erklärt.²⁷³ Der *Verstand* sei »wesentliche Bestimmung der freien Existenz der Individuen, obgleich [...] [er] der Vernunft nachgesetzt wird.«²⁷⁴ Der Bildungsprozess der bürgerlichen Gesellschaft sei so »schlechthin nothwendig [...]«. ²⁷⁵ Der Einzelne fasse sich in seinen rein *verständigen* Vollzügen als von der Welt unterschieden auf, Ich und Welt stünden sich als selbständige, voneinander getrennte Größen gegenüber, dies sei ihr unzulängliches Moment gegenüber der *Vernunft*, die das Vermögen sei, beide Kategorien in *aufgehobener Identität* zu denken. Der »Verstand hält die unterschiedenen Prinzipien als selbständig auseinander, er setzt eine Bestimmung und sie soll für sich gelten, er betrachtet sie nicht als Moment einer höheren Bestimmung.«²⁷⁶

272 Ebd., S. 353f.

273 Vgl. z.B. TW VII, §189.

274 GW 26,3, S. 1313.

275 Ebd.

276 Ebd., S. 1307.

Der Einzelne erkenne sich hier nicht etwa schon als selbständiger Teil einer sittlichen Welt oder anerkenne gar das sittliche Gemeinwesen als Bedingung der Möglichkeit freien Daseins.²⁷⁷ Vielmehr zeichne sich dieser Status dadurch aus, dass der Einzelne der Welt als Fremdes gegenüberstehe, sie als rein *notwendige* Struktur seiner Partikularinteressen betrachte. »Das eine Prinzip ist der selbständige Zweck, das zweite das Verflochtensein mit anderen, beides hält er auseinander, so kann denn nur eine Einheit zu Stande kommen, die eine Äussere ist, nicht eine vernünftige [...]«. ²⁷⁸ Der Einzelne steht zur Gesellschaft in einem Verhältnis der Differenz, insofern er nur *verständlich* auf diese bezogen ist.²⁷⁹ Dieses Verhältnis kennzeichne, dass die rechtlichen und institutionellen Strukturen, aber auch die anderen Akteure dieser Sphäre erstens nur als Mittel zur eigenen Bedürfnisbefriedigung verstanden würden. Zweitens erfahre sich der Einzelne als von diesen wesentlich getrennt. Die bürgerliche Gesellschaft sei daher »die Sphäre der Entfremdeten Sittlichkeit, der Nothwendigkeit.«²⁸⁰

Aber gerade in diesem entfremdetem Verhältnis zwischen Einzelem und Welt erfahre sich der Einzelne als *konkrete Person*, die nicht in ihrer personalen Rolle aufgelöst werde. Er erfahre, dass sein *besonderes* Interesse hier realisiert sei, er als besonderer Einzeller im Ganzen des Staates enthalten und verwirklicht sei – gerade dies macht Hegel zur notwendigen Bedingung jeder *Ent-Fremdung* und somit der Bildung der *Vernunft* im Staate. Solche Ent-Fremdung könne nämlich nur aus der Einsicht resultieren, dass »durch das Allgemeine das Besondere erhalten und befriedigt werden kann.«²⁸¹ Eine substantielle, d. h. nachhaltige Identifikation mit dem Staat könne also nur bestehen, wenn die Besonderheit des Einzelnen, materialisiert in seinen *volontés particulières*, rechtlich gesichert und institutionell verwirklicht sei. Um es mit Hegel zu sagen:

»Indem nun in diesem äusseren Staat, in dieser Sphäre der bürgerlichen Gesellschaft auch dieß statt findet, daß die Subjektivität fortgeht zur Willkühr, zum Gelten ihrer Besonderheit als solcher, so tritt die Verknüpfung ein [sic!] daß die besondere Individualität des Menschen mit seinen besonderen Talenten, Plänen, mit seiner Selbstsucht nach dieser Seite im Staate steht und er das Bewußtsein hat, er nach dieser ganz besonderen Subjektivität kann diese nur befriedigen, nur existiren durch die Erhaltung des Ganzen. Dies ist die tiefere Wurzel des Staates, daß

²⁷⁷ Vgl. Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 659: Den Einzelnen ist so »nicht bewusst, und sie verspüren auch kein Interesse daran zu wissen, was ihre eigenen Formen subjektiver Sinnsuche und Sinnggebung und ihr Handelnkönnen allererst ermöglicht.«

²⁷⁸ GW 26,3, S. 1307.

²⁷⁹ Vgl. ebd., S. 1313.

²⁸⁰ GW 26,1, S. 454.

²⁸¹ Ebd., S. 456.

der Zusammenhalt des Ganzen darin feststeht [sic!] daß das besondere Individuum sich darin als besonders befriedigt.«²⁸²

Nicht also die Delegitimierung des Partikularinteresses ist nach Hegel Bedingung der Anerkennung jeder *volonté générale*, sondern es ist gerade ihre Sicherung. Dies betont Hegel auch gerade in der kritischen Auseinandersetzung mit dem platonischen Staat, wenn er herausstellt, dass dessen Schwäche darin zu sehen ist, dass in ihm die Besonderheit oder eben das besondere Interesse aus dem sittlichen Staat verbannt wird.²⁸³

»Das Prinzip der modernen Staaten hat diese ungeheure Stärke und Tiefe, das Prinzip der Subjektivität sich zum selbständigen Extreme der persönlichen Besonderheit vollenden zu lassen, und zugleich es in die substantielle Einheit zurückzuführen und so in ihm selbst diese zu enthalten.«²⁸⁴

Hegel macht also gerade das »besondere Interesse eines Jeden«²⁸⁵ nicht nur zur Grundlage seines Staatsbegriffes, er verortet dieses Interesse institutionell und rechtlich in der bürgerlichen Gesellschaft, deren Institutionen darauf ausgelegt sind gerade diesen Zweck durch den in ihnen verorteten Bildungsprozess zu erfüllen. Die besondere Relevanz des Bildungsprozesses der bürgerlichen Gesellschaft zeigt sich hier ganz konkret. Die Entwicklung in dieser ersten Sphäre gesellschaftlichen Zusammenlebens schafft die Bildung des Verstandes, die die Anerkennung, die Ent-Fremdung oder eben die Bildung der Vernunft ermöglicht.

Die Struktur der bürgerlichen Gesellschaft befördere so zwar die Bildung des Einzelnen als »Prozeß, die Einzelheit und Natürlichkeit derselben durch die Naturnotwendigkeit ebenso als durch die Willkür der Bedürfnisse zur *formellen Freiheit* und formellen *Allgemeinheit des Wissens und Wollens* zu erheben, die Subjektivität in ihrer Besonderheit zu bilden.«²⁸⁶ Sie könne aber keine holistische Bildung sein, was

282 GW 26,3, S. 1312.

283 Dieser Mangel ist aber nicht nur darin zu sehen, dass ein solcher Staat kein freiheitlicher sein kann, weil er die Besonderheit nicht achtet. Ein solcher Staat ist zugleich dem Untergang geweiht, denn Platon verkenne, dass gerade diese Besonderheit der Personen seine substantielle Grundlage ist. Siehe hierzu TW VII, §185, Anm.: »Dieser Mangel ist es, der auch die große *substantielle* Wahrheit seines Staates verkennen und denselben gewöhnlich für eine Träumerei des abstrakten Gedankens, für das, was man oft gar ein Ideal zu nennen pflegt, ansehen macht. Das Prinzip der selbständigen in sich unendlichen Persönlichkeit des Einzelnen, der subjektiven Freiheit, [...] kommt in jener nur substantiellen Form des wirklichen Geistes [d. i. der Staat, A. A.] nicht zu seinem Rechte.«

284 TW VII, §260.

285 GW 26,3, S. 1312.

286 TW VII, §187.

sich auch gerade in der gesellschaftlichen Rolle des Einzelnen als einem zweckrational bestimmten *Bourgeois* zeigt. Die Gesellschaft sei so nur »das Scheinen der Vernunft [...] nicht die Vernünftigkeit selbst. Dieses Scheinen der Vernunft ist der Verstand.«²⁸⁷ Die Vernunft ist hier zwar schon angelegt, aber eben noch nicht in der Bildung des Einzelnen realisiert.

Daher muss kaum eigens betont werden, dass sich Hegel in seinem Staatsbegriff nicht mit dieser Bildungsstufe zufriedengeben kann, wenn er den Staat als die »Wirklichkeit der sittlichen Idee«, »des substantiellen Willens« und somit der Bedingung der Möglichkeit der »substantiellen Freiheit« bezeichnet. Diesen Staat als solche Bedingung eigenen *vernünftigen* Dasein zu erkennen, zeigt sich hier als *Pflicht* eines jeden Bürgers. Diese Pflicht aber kann weder, wie Hegel in den Reflexionen der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Bildungsmomente zeigt, abstrakt gefordert, noch äußerlich erzwungen werden. Der Bürger selbst muss zu der *Erkenntnis* gelangen, dass der Staat die Bedingung der Möglichkeit seines *freien* Daseins ist. Das bedeutet nach Hegel einerseits, dass der Staat sich als Wirklichkeit konkreter Freiheit zeigen muss, andererseits, dass der Einzelne hier das Selbstverständnis als freie Person erlangt. Die Pflicht, Teil eines Staates zu sein, wird somit bei Hegel eine Pflicht des Einzelnen gegen sich selbst insofern, als er hierin seiner Bestimmung als geistige, d. i. freie Person gerecht wird. Der hegelsche Staatsbegriff zeigt sich so nach seiner *abstrakten* Seite (*Staat als solcher*) als die aufgehobene Übereinstimmung des Allgemeinen des Staates und der Besonderheit des Einzelnen als Bürger – er zeigt als Sphäre der Vernunft. Nach seiner *konkreten* Seite (politischer Staat) zeigt der Staat sich als die institutionelle Verwirklichung dieser Übereinstimmung:

»[...] das Individuum muß in seiner Pflichterfüllung auf irgendeine Weise zugleich sein eigenes Interesse, seine Befriedigung oder Rechnung finden, und ihm [muß] aus seinem Verhältnis im Staat ein Recht erwachsen, wodurch die allgemeine Sache seine *eigene besondere* Sache wird. Das besondere Interesse soll wahrhaft nicht beiseite gesetzt oder gar unterdrückt, sondern mit dem Allgemeinen in Übereinstimmung gesetzt werden, wodurch es selbst und das Allgemeine erhalten wird. Das Individuum, nach seinen Pflichten Untertan, findet als Bürger in ihrer Erfüllung den Schutz seiner Person und Eigentums, die Berücksichtigung seines besonderen Wohls und die Befriedigung seines substantiellen Wesens, das Bewußtsein und das Selbstgefühl, Mitglied eines Ganzen zu sein [...]«²⁸⁸

Dieses Selbstverständnis ist durch die Verwirklichung und Sicherung der besonderen Interessen vermittelt und hierfür ist die bürgerliche Gesellschaft als zweite Erscheinungsform der Sittlichkeit samt ihres

²⁸⁷ GW 26, I, S. 454.

²⁸⁸ TW VII, § 261, Anm.

Bildungsprozesses entscheidend. Die bürgerliche Gesellschaft ist nämlich die Sphäre der ersten Entfremdung des Einzelnen, der sich hier sowohl aus seiner natürlichen Unmittelbarkeit herausbildet, als auch, wie zuvor dargelegt, als konkrete Person erfasst und realisiert, womit die bürgerliche Gesellschaft auch institutionelle Bedingung der Möglichkeit vernünftigen Dasein ist.²⁸⁹

Die folgende Darstellung dieser Bildung des Bürgers folgt der Struktur der hegelschen *Grundlinien*, da so die aufeinander aufbauenden Bildungsstufen expliziert werden können.

»Aus diesem Gang unserer Betrachtung folgt jedoch nicht im mindesten, daß wir [...] die *Familie* und die *bürgerliche Gesellschaft* für etwas dem *Staate* in der *Wirklichkeit Vorangehendes* erklären wollen. Vielmehr wissen wir sehr wohl, daß [...] die *Familie* und die *bürgerliche Gesellschaft* mit ihren wohlgeordneten Unterschieden schon das Vorhandenseyn des *Staates voraussetzen*. In der *philosophischen Entwicklung* können wir jedoch nicht mit dem *Staate* beginnen, da in diesem jenes sich zu seiner *concretesten* Form entfaltet, der *Anfang* dagegen nothwendigerweise etwas *Abstractes* ist.«²⁹⁰

Der Bildungsprozess der bürgerlichen Gesellschaft ist also stets eingebettet in den Staat und wird durch dessen Bildungsstufe im hegelschen Sinne *aufgehoben*.

3.2.3 Die bürgerliche Gesellschaft und der Verstand

In der Konzeption der *bürgerlichen Gesellschaft* als zweiter Gestalt der Sittlichkeit legt Hegel eine Sphäre dar, die sich ganz wesentlich von der Familie, aber auch vom Gemeinwesen unterscheidet. Während sich Familie und Staat als genuin gemeinschaftliche Lebensformen zeigen, in denen die Einzelnen aufgrund unterschiedlicher Prinzipien eine persönliche Verpflichtung zueinander empfinden, ist die bürgerliche Gesellschaft die Sphäre, in der sie sich als Fremde begegnen.

»Die bürgerliche Gesellschaft reißt [...] das Individuum aus diesem [familiären, A. A.] Bande heraus, *entfremdet* dessen Glieder einander, und *anerkennt* sie als selbstständige Personen; [...] So ist das Individuum Sohn der bürgerlichen Gesellschaft geworden, die eben so sehr Ansprüche an ihn, als er Rechte auf sie hat.«²⁹¹

289 TW VII, §238.

290 GW 25,2, S. 1043.

291 TW VII, §238. Hervorhebung von A. A. Die Rechte des Einzelnen gegen die bürgerliche Gesellschaft zeigen sich auch als Recht auf Schutz, der in der hegelschen Darlegung recht weit geht. So darf die bürgerliche Gesellschaft beispielsweise die Schulpflicht gegen den Willen der Eltern erzwingen: »Sie

Ansprüche und Rechte hat die bürgerliche Gesellschaft jedoch nicht an die je besonderen Individuen, sondern an diese in ihrer Rolle als *Bourgeois*.²⁹² Die bürgerliche Gesellschaft als die Sphäre der vertraglichen Kooperation zeigt sich Hegel nämlich vornehmlich als Sphäre des wirtschaftlichen Zusammenlebens, die durchaus Strukturen des rousseauschen *état civil* zeigt. Hegel konstatiert, im Anschluss an Rousseaus *état civil*, dass dieses »Verhältnis auf andere [...] eine beziehung [sic!] der Notwendigkeit [ist,] eben weil es nicht eine Beziehung der Freiheit ist.«²⁹³ Weder sind die Einzelnen hier also als Gemeinschaft begriffen, noch handeln sie wirklich frei – beides ist erst in ihrem Status als Citoyens im Staate gegeben. So scheint die bürgerliche Gesellschaft zunächst »nicht nur mit der Theorie der Sittlichkeit, unter die [sie] [...] befaßt ist, sondern mit der Disposition des Rechtsbegriffs selbst im Widerspruch zu stehen, wie ihn Hegel in der Einleitung zu seinem Werk angibt.«²⁹⁴ Gerade in diesem Charakter ist die bürgerliche Gesellschaft nicht mit dem eigentlichen Gemeinwesen zu verwechseln. Die bürgerliche Gesellschaft »ist die ungeheure Macht, die [den Menschen] an sich reißt, von ihm fordert, für sie zu arbeiten, alles durch sie zu sein, vermittelt ihrer zu thun.«²⁹⁵

Das Prinzip des Zusammenlebens in diesem *Not- und Verstandesstaat*, der nicht mit dem eigentlichen Gemeinwesen zu verwechseln ist, ist gewissermaßen rein funktional.²⁹⁶ Die Bourgeois erkennen diesen *nur*

hat in diesem Charakter *der allgemeinen Familie* die Pflicht und das Recht gegen die *Willkür* und *Zufälligkeit der Eltern*, auf die *Erziehung*, insofern sie sich auf die Fähigkeit, Mitglied eines Staates zu werden, bezieht, vornehmlich wenn sie nicht von den Eltern selbst, sondern von anderen zu vollenden ist, Aufsicht und Einwirkung zu haben, – ingeleichen, insofern gemeinsame Veranstaltungen dafür gemacht werden können, diese zu treffen.« TW VII, §239.

²⁹² Vgl. GW 26,3, S. 1306.

²⁹³ GW 26,1, S. 453. Zum Freiheitsbegriff heißt es ebd.: »Freiheit ist dies sich im anderen zu sich selbst zu verhalten.« In der bürgerlichen Gesellschaft erfahren sich die Bourgeois jedoch als voneinander getrennt, voneinander abhängige Einzelne. Zum Freiheitsbegriff siehe Pippin, Verwirklichung der Freiheit.

²⁹⁴ Manfred Riedel (1970): *Bürgerliche Gesellschaft und Staat bei Hegel*. München: Luchterhand, S. 54.

²⁹⁵ GW 26,2, S. 993.

²⁹⁶ Die bürgerliche Gesellschaft zeigt sich so als der Staat der Kontraktualisten. Siehe hierzu, Ludwig Siep (2010): *Aktualität und Grenzen der praktischen Philosophie Hegels. Aufsätze 1997–2009*. München: Wilhelm Fink; Manfred Riedel: *Bürgerliche Gesellschaft und Staat bei Hegel*; Petersen: *Subjektivität und Politik*; Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*; Fulda: *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*.

als rechtliche Rahmenbedingung »bloßer Koordination ich-zentrierter Zweckverfolgung in der Ökonomie«²⁹⁷ an – die Anerkennung der Formen der Gesellschaft beruht zunächst also auf der nur *rationalen* Einsicht der Bourgeois als *homines oeconomici*, die ihn als Bedingung der Befriedigung ihrer Partikularinteressen benötigen.

»Der selbstsüchtige Zweck in seiner Verwirklichung [...] begründet ein System allseitiger Abhängigkeit, daß die Subsistenz und das Wohl des Einzelnen und sein rechtliches Dasein in die Subsistenz, das Wohl und Recht aller verflochten, darauf gegründet und nur in diesem Zusammenhang wirklich und gesichert ist. – Man kann dies System zunächst als den *äußeren Staat*, – *Not-* und *Verstandesstaat* ansehen.«²⁹⁸

Mit Bezug auf die zeitgenössische Nationalökonomie²⁹⁹ und die Vertragstheorie Rousseaus schreibt Hegel dieser ökonomischen Sphäre zwei Prinzipien zu: Zum einen »[D]ie konkrete Person, welche sich als besondere Zweck ist« und zum anderen »die besondere Person als wesentlich in *Beziehung* auf andere solche Besonderheit [...].«³⁰⁰ Die bürgerliche Gesellschaft scheint nun aber eine paradoxe Struktur zu zeigen. Denn einerseits macht Hegel die *konkrete Person* samt ihrer besonderen Bedürfnisse zum ersten Prinzip und andererseits sollen die Einzelnen gerade ihre Besonderheit aufgeben und sich den Strukturen der Gesellschaft anpassen. Gesteigert wird diese scheinbare Unstimmigkeit dadurch, dass Hegel der Besonderheit nicht nur die Möglichkeit, sondern das Recht zuspricht, verwirklicht zu werden. Vor dem Hintergrund der Reflexionen Hegels zum sich erst entwickelnden Selbst einerseits und zu den Bedingungen der Verwirklichung solcher Besonderheit andererseits zeigt sich jedoch, dass die Besonderheit des je Einzelnen erst in einer transformierten Form verwirklicht werden kann – der Einzelne muss sich so die »Form der Allgemeinheit«³⁰¹ geben. Er muss sich in diese Allgemeinheit *hineinbilden*,³⁰² sie verstehen und sie für sich nutzen. Erst so, in der *kompetenten* Bezugnahme auf diese allgemeinen Formen, kann der Einzelne seine Besonderheit verwirklichen – die Besonderheit des Einzelnen

297 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 187.

298 TW VII, §183.

299 Über Hegels ökonomische Theorie siehe die fundierte Analyse Birger Priddats (1990): *Hegel als Ökonom*. Berlin: Duncker und Humblot.

300 TW VII, §182.

301 Ebd., §256.

302 Vgl. ebd. §187. Siehe auch GW, 26,3, S. 1313: »Durch die bürgerliche Gesellschaft kommt im Allgemeinen die Bildung zustande. Bildung heißt, eine allgemeine Weise, in Rücksicht auf das Individuum, sich nach allgemeinen Maximen, Formen zu bestimmen, sich nach allgemeiner Weise zu benehmen, zu handeln.« Das Besondere wird also notwendigerweise in die Form der Allgemeinheit umgewandelt.

muss also in gewissem Sinne übersetzt werden in diese allgemeinen Praxisformen und in ihre expliziten Erscheinungsweisen innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft.³⁰³

Die bürgerliche Gesellschaft hat als wirtschaftliche Sphäre eine ganz eigene Funktionsweise, die Einzelnen als Bourgeois sind in bestimmter Weise aufeinander bezogen, was wiederum eine bestimmte institutionelle Struktur verlangt, die Hegel im *System der Bedürfnisse*, der *Rechtspflege* und schließlich in der Darlegung von *Polizei und Korporationen* expliziert.

3.2.3.1 Das System der Bedürfnisse

Die bürgerliche Gesellschaft ist die Sphäre der *Bourgeois* und ihrer *volontés particulières*, die sie zum Zweck ihrer Handlungen machen. Hierbei sind die Bourgeois jedoch nicht isoliert, denn das Erreichen ihrer ganz eigenen Zwecke bedarf der Mittel, der Dienstleistungen und der Arbeit anderer. Diese Bedürfnisse können also nur in Kooperation mit anderen Einzelnen befriedigt werden, auf die sich die Einzelnen wiederum in abstrakter Weise, nämlich als Produzenten oder Konsumenten von Produkten und Dienstleistungen, beziehen, also als in gewisser Weise generalisierte Andere.³⁰⁴ Der Bourgeois ist insofern in äußerer »*Beziehung* auf andere solche Besonderheit«, denn ohne sie kann er seine Zwecke nicht erreichen; er muss mit diesen kooperieren. Diesen Zusammenhang der gegenseitigen Verflochtenheit der Personen nennt Hegel das *System der Bedürfnisse*, welches den Vorgang der Bedürfnisbefriedigung in gewisser Weise selbst reguliert.

Dieses System kann als der Zusammenhang der dynamischen Verfeinerung und Differenzierung der je besonderen Bedürfnisse und der Mittel ihrer Befriedigung und der Abhängigkeit dieser besonderen Interessen voneinander verstanden werden. Die Bedürfnisse der Einzelnen entwickelten sich, sie würden durch die Bedürfnisse der anderen, aber auch durch den Markt der Mittel zu ihrer Befriedigung beeinflusst. Die Bedürfnisse, aber auch die Mittel, die zu ihrer Befriedigung nötig sind, würden abstrakter, also unbestimmter. Sie würden so vervielfältigt und ausdifferenziert, folgen nun nicht mehr nur Kriterien der Notwendigkeit ihres Gebrauchs. Durch diese Differenzierung und *Vervielfältigung* zeige

³⁰³ Vgl. TW VII, §187, Anm.: In dieser Entwicklung habe der Geist »seine Wirklichkeit nur dadurch, daß er sich in sich selbst entzweit, in den Naturbedürfnissen und in dem Zusammenhange dieser äußeren Notwendigkeit sich diese Schranke und Endlichkeit gibt und eben damit, daß er sich in sie hineinbildet, sie überwindet und darin sein *objektives* Dasein gewinnt.«

³⁰⁴ Vgl. TW VII, §182.

der Mensch ein »Hinausgehen« aus seinen erst natürlichen Anlagen. Es ist nun nicht mehr nur der Bedarf an einem materiellen Mittel als solchem, sondern die *Meinung*, die zum Objekt der Befriedigung wird. Die Bedürfnisse werden also in ihre Bestandteile zerlegt, sie werden differenziert. »Das Hervortreten des Luxus ist eine nothwendige Erscheinung; er hat das Moment der Befreiung in sich, daß der Mensch sich auf eine allgemeine Weise und überdies nicht zur unmittelbaren Naturnothwendigkeit verhält.«³⁰⁵

Zur Befriedigung solcher verfeinerter Bedürfnisse bedürfte es nun einer ganzen Anzahl von Mitteln und Arbeiten. Hieraus ergebe sich wiederum die Notwendigkeit der Rationalisierung der Arbeitsprozesse, die die Arbeitsteilung notwendig macht.³⁰⁶ Produktionsmittel und Produktionsweisen passen sich dieser Vervielfältigung der Bedürfnisse an. Bedürfnisse, die Mittel zu ihrer Befriedigung und somit die Produktionen und Konsumtionen hängen also miteinander zusammen und prägen einander. Diesen Zusammenhang nennt Hegel *allgemeines Vermögen*,³⁰⁷ an dem teilzuhaben existentiell sei, denn nur so könne der Einzelne seine Subsistenz sichern. Gleichzeitig würde das allgemeine Vermögen gerade durch das »besondere Vermögen«³⁰⁸ der Einzelnen, also ihre Fähigkeiten, Kompetenzen, Geschicklichkeiten und Arbeiten bedingt.

Ein solcher Zusammenhang der Bedürfnisse einerseits, Besorgung ihrer Mittel und Arbeiten andererseits, sowie die dazu notwendigen Fähigkeiten der Bourgeois ist, wie Hegel darlegt, »höchste Abhängigkeit«³⁰⁹ der Einzelnen voneinander. Bedürfnisse und die Mittel zur Befriedigung, wie etwa bestimmte Arbeiten oder Güter, müssten in einem gewissen Sinne aufeinander ausgerichtet sein – sie müssen *marktgängig* sein. Möchten die Einzelnen in dieser Sphäre also ihre Besonderheit realisieren, d. h. am *allgemeinen Vermögen* teilhaben, sind sie gezwungen sich über ihre natürliche subjektive Partikularität zu erheben und sich »zu einem *Gliede* der Kette des Zusammenhangs [zu] machen [...]«,³¹⁰ denn »der selbstsüchtige Zweck kann nur erreicht, gesichert werden in diesem Zusammenhange.«³¹¹ Die Bourgeois müssen folglich ihr »Wissen, Wollen und Tun auf allgemeine Weise bestimmen

305 Vgl. GW 26, I, S. 460. Und vgl. TW VII, § 190. Eine solche Verfeinerung kann es geben, weil hier »das Konkretum der Vorstellung, das man Mensch nennt [wirkt]; es ist also hier und eigentlich nur hier vom Menschen in diesem Sinne die Rede (...)« Ebd.

306 Ebd., § 190, Anm.

307 Ebd., § 199f.

308 Ebd., § 200.

309 GW 26, I, S. 456.

310 TW VII, § 187.

311 GW 26, 3, S. 1307.

[...]«, ³¹² also auf den Zweck der Bedürfnisbefriedigung im gegenseitigen Leistungsaustausch ausrichten. Die Einzelnen müssen sich demnach als Produzenten, Konsumenten, Dienstleister, etc. den Bedingungen des Marktes anpassen, was freilich eine *verständige* Bezugnahme auf diesen notwendig macht. Dies bedeutet aber zugleich, dass die Bedürfnisse hier schon ihre Unmittelbarkeit verloren haben, denn sie haben »ein Dasein für andere« ³¹³ und sind insofern schon gerichtet, wie auch Rousseau richtig erkannte. Während jedoch Rousseau gerade dieses Moment der Abhängigkeit innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft als destruktives Moment für die Freiheit des Bürgers aus dem Staat eliminiert hatte, erkennt Hegel gerade in dieser gegenseitigen Abhängigkeit ein entscheidendes Bildungsmoment des Bürgers und versteht es somit geradezu als Bedingung seiner konkreten Freiheit. Die hier dargestellte Abhängigkeit der Bourgeois verlangt nämlich die Ausrichtung des Selbst nach allgemeinen Kriterien der Praxisformen.

3.2.3.1.1 Bildungsmoment: Perspektivwechsel

In dieser zweiten Gestalt der Sittlichkeit als dem »Kampfplatz des individuellen Privatinteresses«, ³¹⁴ die zwischen Familie und Staat steht, bestellt der Bourgeois sein »Privatleben und seine ökonomischen Verhältnisse«, ³¹⁵ benötigt aber hierzu zum einen eine gewisse *Tauglichkeit*, genauer *allgemeines Wissen* oder auch bestimmte *Kompetenzen*. In seiner Rolle als Bourgeois erwerbe der Einzelne Wissen über die Funktions- und Verfahrensweisen der bürgerlichen Gesellschaft, die er benötigt, um seine Bedürfnisse aller Art zu besorgen.

Die Sicherung ihrer Subsistenz, das Erreichen der jeweils eigenen Zwecke ist zum anderen jedoch auch davon abhängig, dass die Bourgeois füreinander als Vertragsparteien attraktiv sind. Es mischt sich »sofort die Reflexion ein, in wie fern man den Andern gleich ist oder nicht.« ³¹⁶ Der jeweils andere muss ein Interesse entwickeln an den Produkten, den Arbeiten, den Bedürfnissen seiner Mitmenschen und »ich muß sein was anderen wollen wenn ich meine Bedürfnisse befriedigen will. Ich muß [...] mich setzen in eine Weise der Übereinstimmung [...] Ich muß mich für

³¹² TW VII, §187.

³¹³ Ebd., §192.

³¹⁴ Ebd., §289.

³¹⁵ Walter Jaeschke (2016): *Hegel-Handbuch. Leben – Werk – Schule*. Stuttgart: Metzler, S. 355.

³¹⁶ GW 26, I, S. 459. Siehe hierzu auch GW 26, 3, S. 1317, wo Hegel dieses Bildungsmoment als »Gegenseitigkeit der Bildung«, die »Rücksicht auf die Andern«, bezeichnet.

die anderen zu etwas machen. «³¹⁷ Um sich jedoch der Vorstellung des Anderen fügen zu können, muss der Bourgeois die Fähigkeit des *Perspektivwechsels* erwerben. Er muss in der Lage sein, sich aus den Augen der Anderen zu sehen, wie schon Rousseau gesehen hatte. Der Gebildete »muß sich nach ihnen richten, [er] muss oft seinen besonderen Willen aufgeben [...], [er] muß sich dem selbstischen Anderen gemäß machen«,³¹⁸ er kann hier demnach den Willen anderer zum »Gegenstand seines Denkens machen. Er kann reflektieren »in wiefern man den andern gleich ist oder nicht.«³¹⁹ Er muss dadurch die Perspektive anderer einnehmen und danach denken, urteilen und handeln, wenn er seine Zwecke befördert. Diese zu erwerbende Fähigkeit des *Perspektivwechsels* unterscheidet hier den Gebildeten vom Ungebildeten, der in seiner Natürlichkeit nur seine eigene Partikularität herauskehren kann und somit in der bürgerlichen Gesellschaft scheitern muss.³²⁰

3.2.3.1.2 Bildungsmoment: Selbstwissen durch Teilhabe

Die Rationalisierung und Teilung der *Arbeit* auf der einen Seite und die notwendige Teilhabe am allgemeinen Vermögen zur Sicherung der je eigenen Subsistenz auf der anderen Seite bedinge nun differenzierte berufliche Bildung, die wichtige Bedingung solcher Teilhabe ist. Die Bourgeois müssen auf dem Markt der Bedürfnisse, Produkte und Dienstleistungen bestehen können und sich hier als qualifizierte Partner zeigen, auch durch ihre berufliche Qualifikation, deren Wahl ausdrücklich beim Einzelnen selbst liegt, sich jedoch auch immer nach einem Markt der benötigten Arbeit richtet, was wiederum die Berufswahl prägt.³²¹

Die nicht zu unterschätzende Bedeutung der eigenen Arbeit liegt nach Hegel vor allem darin, dass eine durch diese gewährleistete *Selbstsorge*³²² entscheidend ist für die Bildung der Person.³²³ Vermittelt durch die Teilhabe am Markt um Bedürfnisse, Mittel und hier auch Arbeiten sei diese nicht nur unmittelbar Bedingung der Subsistenzsicherung. Die Selbstsorge durch eigene Arbeit sei auch notwendige Bedingung dafür, dass der Einzelne selbständiger Teil des gesellschaftlichen Miteinanders wird und dadurch ein *Selbstwissen* als handlungsfähige Person und somit als *Selbstbewusstsein* erwirbt.³²⁴ In der Sicherung der Subsistenz durch eigene

³¹⁷ GW 26, I, S. 453.

³¹⁸ GW 26, 3, S. 1313.

³¹⁹ GW 26, I, S. 459.

³²⁰ Vgl. GW 26, 3, S. 1312f; GW 26, I, S. 452f; GW 26, 2, S. 951f.

³²¹ Vgl. TW VII, §206.

³²² Vgl. Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 696.

³²³ Vgl. TW VII, §199ff.

³²⁴ Vgl. ebd., §207ff.

Arbeit würde sich der Einzelne so gerade durch die eigene Spezialisierung im Beruf als *Jemanden* verstehen, der zum allgemeinen Vermögen beiträgt und gerade deswegen als volle Person, hier in seiner Rolle als Bourgeois, anerkennungswürdig ist.³²⁵ Solches *Selbstwissen* bestehe darin, dass er erfährt, dass »das allgemeine, bleibende Vermögen [...] für ihn die Möglichkeit enthält, durch seine Bildung und Geschicklichkeiten daran teilzunehmen, um für seine Subsistenz gesichert zu sein, – so wie dieser durch seine Arbeit vermittelte Erwerb das allgemeine Vermögen erhält und vermehrt.«³²⁶ Das eigene *Selbstverständnis als Person* ist hier also vermittelt durch die Teilhabe am allgemeinen Vermögen durch die eigene Arbeit und somit auch durch die *Anerkennung* anderer Marktteilnehmer.

In dieser Sphäre des wirtschaftlichen Leistungsaustausches ist die *Anerkennung* anderer von der eigenen *Selbstsorge* abhängig, d. h. man wird anerkannt, wenn man sich als volle Person zeigt, sich also als solche versteht. Berücksichtigt man, dass von solcher Anerkennung der anderen auch die Erfüllung der jeweils eigenen Zwecke abhängig ist, muss sich der Einzelne um diese unbedingt bemühen.

»Die sittliche Gesinnung in diesem Systeme ist daher die *Rechtschaffenheit* und die *Standesehre*, sich, und zwar aus eigener Bestimmung durch seine Tätigkeit, Fleiß und Geschicklichkeit zum Gliede eines der Momente der bürgerlichen Gesellschaft zu machen und als solches zu erhalten, und nur durch diese Vermittlung mit dem Allgemeinen für sich zu sorgen, so wie dadurch in seiner Vorstellung und der Vorstellung Anderer anerkannt zu sein.«³²⁷

Erwerbstätigkeit vermittele den Bourgeois ein Ehrgefühl, womit gesagt ist, dass Erwerbstätigkeit weit mehr ist als reiner Broterwerb.³²⁸

Die zentrale Bedeutung der eigenen Arbeit und der damit einhergehenden Subsistenzsicherung für die Entwicklung des Selbstbewusstseins, wird nochmals betont durch Hegels Problematisierung der Armut. Armut ist in der Rechtsphilosophie dadurch gekennzeichnet, dass den Betroffenen die Möglichkeit der Entwicklung der Selbstsorge und des darin vermittelten Selbstwissens und damit das »Gefühl [...] von ihrer Selbstständigkeit und Ehre«³²⁹ genommen ist. Armut verhindere Teilhabe am *allgemeinen Vermögen* und verunmögliche die Erfahrung des Selbst als selbstwirksamer Person, was aus dem Mangel an »Erwerbsfähigkeit von Geschicklichkeiten und Bildung überhaupt, auch der Rechtspflege,

325 Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass diese Form der Anerkennung nicht mehr nur den formellen Status des Einzelnen als Person und somit als Person des Rechts meint. Dieser ist ohnehin durch die Rechtspflege gesichert.

326 TW VII, §199.

327 Ebd.

328 Vgl. ebd., §245.

329 Ebd., §245.

Gesundheitssorge, selbst oft des Trostes der Religion [...]«³³⁰ herrührt. In der Armut fehlt also die Möglichkeit der Entwicklung des Selbstwissens als anerkannte Person,³³¹ die, wie Hegel hier erneut betont, immer auch von der Anerkennung anderer abhängt. »Das Selbstbewußtsein [des Armen, A. A.] erscheint zu dieser Spitze getrieben, wo es keine Rechte mehr hat, wo die Freiheit kein Dasein hat.«³³² Kurzum: Armut verhindert die Bildung des Einzelnen, da durch sie die »die Modifikationen des Selbstgefühl überhaupt verloren [gehen]«.³³³

Mit diesen sehr differenzierten Überlegungen zur Wirkung der Armut auf das personale Selbstverständnis geht es Hegel also nicht etwa um die Delegitimierung der Armen, oder einer gesellschaftlichen Menschengruppe, die er *Pöbel* nennt.³³⁴ Anders als etwa Frank Ruda meint, wird hier die Teilnahme am allgemeinen Vermögen durch eigene Erwerbstätigkeit als Mittel der personalen Bildung verstanden. Solche Teilnahme ist dann *nicht* hartes Kriterium oder Zugangsberechtigung, wie Ruda es darstellt. Sie ist vielmehr jener Prozess der Bildung als Durchgangspunkt, nämlich der Wahrnehmung des eigenen Personenstatus durch die Einbindung des Einzelnen ins allgemeine Vermögen durch die Arbeit. Ruda bemerkt kaum, dass Hegel sich hier gerade in ironischer Weise gegen *institutionalisierte* Wohltätigkeit und insbesondere gegen die Bettelei ausspricht, wie sie für ihn beispielsweise in England kultiviert wurden.³³⁵ So meint Ruda: »So scheint Hegel die Bettelei als eine residuale und verminderte Art von Arbeit bestimmen zu wollen und sie in dieser Bestimmung zugleich als Mittel zu denken, die Entstehung des Pöbels zu verhindern. In der Bettelei scheint so zunächst ein Minimalmaß an Tätigkeits-Gesinnung gesichert zu sein [...]«, was keineswegs mit der eindeutigen Kritik solcher Praxis in den vorhergehenden Paragraphen zu vereinbaren ist.³³⁶ So würde durch solche Wohltätigkeit »die

330 Ebd., §241.

331 Siehe auch Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 768f.: »Das Wort »Gefühl« steht hier nicht etwa für eine Empfindung, auch nicht für ein intentional oder propositional auf eine mögliche oder wirkliche Sache gerichtetes Gefühl wie Furcht oder Liebe. Hier steht es für ein allgemeines »Ehrgefühl«, die eine allgemeine Haltung zu sich und den Anderen als Personen ist, so wie die Scham, die einen Mangel an Ehre, also eine Privation der vollen Anerkennung als Person in der bürgerlichen Gesellschaft anzeigt. Das subjektive Ehrgefühl ist damit eine Art allgemeines, aber latentes Selbst-Wissen um den Status als anerkannte Person.«

332 GW 26, I, S. 499.

333 GW 26, I, S. 499.

334 TW VII, §244.

335 Vgl. ebd., §245, Anm.

336 Vgl. Frank Ruda (2011): *Hegels Pöbel*, Göttingen: Wallstein-Verlag, S. 39. Siehe eine Entgegnung Stekellers: »Hier zum Beispiel ist es keine reine Feststellung und schon gar keine Behauptung, sondern purer Sarkasmus,

Subsistenz der Bedürftigen gesichert, ohne durch die Arbeit vermittelt zu sein, was gegen das Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft und des Gefühls ihrer Individuen von ihrer Selbständigkeit und Ehre wäre.«³³⁷

Hier diskutiert Hegel also, inwiefern die bürgerliche Gesellschaft verpflichtet ist, die Teilnahme der Einzelnen an ihr zu ermöglichen, wenn diese Teilnahme solch entscheidende Wirkung auf die personale Entwicklung des Einzelnen hat. Das Fehlen solcher Entwicklung ist problematisch und erfordert Sicherungssysteme, wie sie Hegel in den Korporationen findet. Dies lässt sich nicht nur daraus ableiten, dass er keine Zugangsvoraussetzungen zur Teilhabe an der bürgerlichen Gesellschaft fordert, sondern auch gerade aus seiner Forderung, die Teilnahme der Einzelnen durch *gesellschaftliche* Sicherungssysteme zu gewährleisten, wenn diese Teilnahme Bedingung der personalen Entwicklung des Einzelnen ist.³³⁸ Hegel erkennt also die mittelbare Wirkung der Erwerbslosigkeit in der Verhinderung der Möglichkeit der Teilnahme was zu einer Gesinnung führe, die der Person nicht angemessen ist.³³⁹

3.2.3.1.3 Die Art der Arbeit

Hegels starke Betonung der Selbständigkeit der Einzelnen verlangt in diesem Zusammenhang durch eigene Bemühungen zu solcher Erwerbstätigkeit zu kommen. Dies beinhaltet die Bemühungen um berufliche Ausbildung und somit um den Erwerb beruflicher Kompetenzen. Neben theoretischen Kenntnissen um die Beschaffenheit des Stoffes des je eigenen Berufsstandes bedeuten diese immer auch eine praktische Bildung. Diese zeige sich überhaupt in der »*Gewöhnung der Beschäftigung* überhaupt«,³⁴⁰ also der konzentrierten Beschäftigung mit einer Materie, aber auch in der

jedenfalls nach den obigen Ausführungen, die sich ja klar genug gegen Bettelei und Almosenvergabe etwa vor der Kirchentür wenden, wenn er als das »direkteste Mittel . . . gegen Armut« das Verfahren »lobt«, »die Armen ihrem Schicksal zu überlassen und sie auf den öffentlichen Bettel anzuweisen.«,« Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 77 f.

³³⁷ TW VII, §245.

³³⁸ Die Pflicht und das Recht der bürgerlichen Gesellschaft, als allgemeine Familie, den Einzelnen zu versorgen, geht im *Einzelfall* recht weit – so sei sie verpflichtet, diejenigen, die »durch Verschwendung die Sicherheit ihrer und ihrer Familie Subsistenz vernichten, [...] in Vormundschaft zu nehmen und an ihrer Stelle den Zweck der Gesellschaft und ihrigen auszuführen.« TW VII, §240. Siehe auch vgl. ebd., §§239ff, wo Hegel fordert, dass die bürgerliche Gesellschaft für Erziehung der Kinder zuständig ist, wenn die Eltern dieser Aufgabe nicht nachkommen können.

³³⁹ Vgl. ebd., §241, Anm.

³⁴⁰ Ebd., §197.

Übung im zweckmäßigen Herstellen von beispielsweise Produkten. Diese hätten eine bestimmte Güte, bestimmte Funktionen und müssten so in bestimmter Weise beschaffen sein. Der Handwerker beispielsweise, der solche Produkte herstellt, muss genau wissen, was er herstellt und wie er es herstellt. Es kommt auf koordinierte Arbeitsprozesse an, die genau jenes Produkt herzustellen erlauben, die auch hergestellt werden sollen. Das bestimmte Material, die Beschaffenheit der Werkzeuge und Mittel verlangen, dass der Einzelne sich auf diese einstellt und so kontrolliert mit ihnen umgehen kann. In der arbeitsteiligen Gesellschaft ist der Einzelne zudem auf die Arbeit anderer angewiesen, muss sich nach ihnen richten und sich mit ihnen abstimmen. »Die widerstreitende Natur des Materials, das Belieben anderer und ihre Willkür nötigen uns, das eigene, natürliche Wollen zu überwinden [...].«³⁴¹ All diese Arbeiten haben für Hegel nicht nur diese spezifische Wirkung auf die genuin berufliche Arbeit, sondern prägen immer schon das ganze menschliche Denken, das hier seine systematische Struktur entfaltet. Die bildende Wirkung solcher Qualifikation kann dann darin gesehen werden, dass die Einzelnen auch hier lernen, sich zu beschränken. Die entfremdende Wirkung der beruflichen Bildung zeigt sich hier ganz konkret. Der Einzelne lernt hier ganz konkret Zwecke zu verfolgen und dabei gegebene Bedingungen zu berücksichtigen. Er muss dabei immer systematisch, d.h. zweckmäßig denken und tätig sein.

Die starke Abhängigkeit der Arbeitsschritte und somit der verschiedenen Arbeiten voneinander hat noch eine weitere Wirkung. Hegel betont, dass gerade diese Abhängigkeit den Einzelnen die Möglichkeit eröffnet, das Ganze, hier noch beschränkt auf den ganzen Arbeitsprozess, der sich aus verschiedenen kleinen Arbeiten ergibt, zu betrachten. Es gibt also in der Ausübung des Berufes schon einen allgemeinen Aspekt, der sich den Einzelnen in dieser spezifischen Form vermittelt.³⁴²

»Daher ist es gerade die abstrakte Arbeit, welche zu einem objektiven Begreifen der Allgemeinheit der gesellschaftlichen Arbeits- und Rollenverteilungen führt und damit zu einer Perspektive auf das Ganze, welche nicht an die bloß erst lokale Sicht des binären Tausches des Mein und Dein von bloß zwei Parteien gebunden bleibt.«³⁴³

³⁴¹ GW 26, I, S. 462 und auch TW VII, § 197.

³⁴² Solche Bezogenheit zeigt sich zudem innerhalb der Berufsstände, die die »zweite Basis des Staates sind [...]. Das Particuläre in der Nothwendigkeit ist der Stand, die allgemeine Weise der Befriedigung der Bedürfnisse. Das Nothwendige Particuläre ist das Particuläre als ein allgemein Gültiges. Diese Stände sind die Wurzel der Individualität, nach der sie zugleich nach außen gerichtet ist.« (GW 26, 2, S. 965).

³⁴³ Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 680.

3.2.3.2 Rechtspflege und Polizei

Eine solche, durch wirtschaftliche Interessen geprägte Sphäre bedarf nun einer formellen institutionellen Struktur,³⁴⁴ die sich in der hegelschen Konzeption als recht komplex zeigt. Die bürgerliche Gesellschaft ist reguliert durch die Rechtspflege, die den Schutz von Eigentum und Leben sichert, aber auch Bedingung besonderer Verträge zwischen den Bourgeois ist, »wie sie später im Bürgerlichen Gesetzbuch in Deutschland ihren Kodex findet, das sich dann auch neben dem französischen Code Napoléon im frühen 19. Jahrhundert durchaus sehen lassen kann [...]«.³⁴⁵ Die Bourgeois genießen Persönlichkeitsrechte und sind durch diese in ihren vertraglichen Kooperationen geschützt. Die Rechtspflege sichert also die formelle bürgerliche Freiheit der Bourgeois. Ohne ein solches geltendes Recht kann es keinen Warenaustausch und somit kein System der Bedürfnisse geben. Hier ist der Einzelne als freie Rechtsperson anerkannt, hier werden seine Rechte geschützt und seine Pflichten formuliert. Das Recht ist hier positives Recht, es ist formuliert in Gesetzen und ist somit nicht mit dem abstrakten Recht zu verwechseln. In solchen Gesetzen werden die Rechtsformen Material, sie werden konkret und regulieren in dieser Form das Leben der Personen. Sie müssen als solche bekannt und nicht »in Bücher[n.] die unverständlich sind, vergraben sein.«³⁴⁶ Solches positive Recht habe seine Wirklichkeit darin, dass es »allgemein anerkanntes, gewußtes und gewolltes [sei]«, was durch das »Gewußt- und Gewollt- seyn« der Personen vermittelt ist.³⁴⁷

Das Organ, das diese Rechtssicherheit garantiert, ist die *Polizei*, die »Aufsicht und Vorsorge der öffentlichen Macht«³⁴⁸ sichert. Zu verstehen ist diese »Institution der Rechtspflege«³⁴⁹ als die *Gesamtheit* der *Verwaltungsorgane*, die die *gesellschaftliche Infrastruktur* bestellt.³⁵⁰ Die Polizei

344 »Durch dieses System der Bedürfnisse ist erst überhaupt das unbestimmte Bedürfnis des Rechts vorhanden. Wenn in einem Volke die Sorge für das Bedürfnis erwacht, so liegt darin auch zugleich der Wille, daß das Erworbene ein Gesichertes sey [...] Das System der Bedürfnisse ist so eine wesentliche Bedingung zum Hervorgehen des Rechts« GW 26,1, S. 473.

345 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 666.

346 GW 26,2, S. 976. Die verständliche und übersichtliche Formulierung der Gesetze in Gesetzbüchern ist nach Hegel fundamental für ihre Legitimität. Die Möglichkeit, diese nachzuvollziehen und um sie zu wissen, »fordert das Recht des subjektiven Wissens [...]«, da sich der Einzelne seiner Anerkennungswürdigkeit selbst versichern können muss. Ebd.

347 TW VII, §209.

348 Ebd., §235.

349 Petersen, *Subjektivität und Politik*, S. 118.

350 Vgl., TW VII, §249. Polizei meint in der hegelschen Konzeption nicht die Polizei nach heutigem Verständnis.

reguliert alle »allgemeinen Geschäfte«, ³⁵¹ die das politische Volk als Gesamtheit angehen, wie etwa die Besorgung der Bildungs-, Finanz- oder Steuerwesen oder auch Fragen der öffentlichen Infrastruktur oder der Versorgungssicherheit, aber auch sozialer Sicherungssysteme. »Die Sorge für das Allgemeine als solches kommt also der allgemeinen Regulierung zu. Das Besondere soll also auf eine allgemeine Weise geschehen, d.h. das Wohl aller Einzelnen soll zu einer Befriedigung kommen.« ³⁵² Die Polizei besorgt so das Verhältnis besonderer Interessen zur schon bestehenden Gesamtheit des Staates und sichert hierin die infrastrukturelle Möglichkeit aller Bourgeois, ihre Bedürfnisse zu verfolgen und zu befriedigen.

3.2.3.2.1 *Bildungsmoment: Das Recht wissen*

Die bürgerliche Gesellschaft als Sphäre des positiven Rechts, das durch die Polizei bestellt wird, verlangt nun zunächst, dass die Gesetze »*gewußt* werden«. ³⁵³ Konkret bedeutet solches Wissen des Rechts, dass die Einzelnen die ihre vertragliche Kooperation betreffenden Gesetze kennen müssen, um sich in deren Rahmen bewegen zu können. Auch müssen die Verfahrensweisen bekannt sein, die innerhalb der Verwaltungsstrukturen der Polizei gelten. Als solche kann man beispielsweise Wissen zu verschiedenen bürokratischen Verfahren, wie etwa das Stellen von Anträgen, Wissen um Zuständigkeiten verschiedener Behörden etc. verstehen. Solches Wissen zeigt sich in einem bürgerlichen Leben als fundamental, wenn es darum geht, die eigenen Belange zu befördern oder die eigenen Rechte durchzusetzen. All solches Wissen erlangen die Einzelnen ganz praktisch und unmittelbar im Vollzug des Lebens als Bourgeois, sie erlangen also Begrifflichkeiten und Kenntnisse um die Struktur der rechtlich organisierten Welt. »Dieß fordert die subjective Freiheit, daß jeder wisse was Rechtens, was sein recht sei.« ³⁵⁴

3.2.3.2.2 *Bildungsmoment: Sich selbst als Rechtsperson wissen*

Der Einzelne verstehe in diesem Wissen um das Recht, dass er selbst Akteur innerhalb dieses Rechtssystems ist. In seinem Wissen um das Recht verstehe der Bourgeois, dass er dem Recht unterliege, die Rechtsnormen einhalten müsse und im Gegenzug den Schutz seiner Persönlichkeitsrechte

³⁵¹ TW VII, §235.

³⁵² GW 26, I, S. 492.

³⁵³ Ebd., S. 474.

³⁵⁴ GW 26,2, S. 976. Hieraus erklärt sich Hegels Forderung, dass die Gesetze öffentlich zu machen und verständlich zu formulieren sind. Vgl., TW VII, §§211–214.

genieße – er erfährt hier also, dass er Rechte und Pflichten hat, die seine Vollzüge regulieren. Diese, dies verstehe er durch sein Wissen, unterlägen somit weder seiner eigenen Willkür noch der Willkür anderer – er erkenne, dass seine Vollzüge »einer genauen, verständigen, abstracten Bestimmung, einer Regel gehorchen.«³⁵⁵ Die Bourgeois müssen ihr Wissen, Wollen und Tun nach diesen allgemeinen Normen ausrichten, sich also in bestimmter Hinsicht einschränken. Eine solche Ausrichtung des Selbst nach den Strukturen des Rechts bedeute, dass der Einzelne hier »den Gegenständen die Form der Allgemeinheit anpassen und sich ebenso im Willen nach einem Allgemeinen richten [...]«³⁵⁶ müsse.

Er erwerbe hier also *Selbstwissen* als *Rechtsperson*, das in der bürgerlichen Gesellschaft zunächst nur Bedingung seiner *Selbstsorge* ist und sich darauf beschränkt, sich selbst als rechtliche Person überhaupt erst zu erkennen. Der Einzelne *erfahre* sich in seiner gesellschaftlichen Rolle unmittelbar als rechtliche Person, erkenne die Vorzüge und die Notwendigkeit rechtschaffender Vollzüge für sein eigenes Leben. »Als dieses particuläre Bewußtsein, habe ich sinnliche particuläre Anschauung, daß Ich dieser für das Allgemeine sei [...]«³⁵⁷ Solches Selbstwissen sei dadurch vermittelt, dass die Einzelnen als Bourgeois durch die rechtliche Struktur dieser Sphäre zunächst unmittelbar, gerade in der Verfolgung eigener Interessen, dazu gezwungen würden, sich nach diesen allgemeinsten Normen auszurichten. Hiervon hänge die Sicherung ihres materiellen Lebens ab; ohne diese Anpassung des eigenen Denkens und Handelns könnten sie ihre Bedürfnisse jeglicher Art nicht befriedigen, sie würden rechtlich und gesellschaftlich sanktioniert.³⁵⁸

In ihrem Wissen um das Recht erfahren die Bourgeois so, dass sie als Rechtspersonen einerseits geschützt sind, sie sich aber andererseits als solche zeigen, d.h. *rechtschaffen* agieren müssen. Hierzu gehört auch, dass sie die anderen als Rechtspersonen anerkennen, d. h. die Einsicht haben, dass alle Bourgeois in dieser Hinsicht gleich sind und jegliche diskriminierende Unterscheidung und somit der Ausschluss bestimmter Personen aus der vertraglichen Kooperation nicht zulässig ist.³⁵⁹ Ein solcher Ausschluss anderer jeglicher Art würde nicht nur rechtliche, sondern auch gesellschaftliche Sanktionen mit sich bringen, d. h. die Person selbst diskreditieren und deren Teilhabe verhindern. Die *Anerkennung* jeder Person als Rechtsperson ist somit noch nicht dadurch bedingt, dass die Bourgeois um die *Vernunft* einer solchen Anerkennung und

355 GW 26,2, S. 975.

356 Ebd., S. 972. Siehe auch TW VII, § 209, Anm.: »Etwas als *Allgemeines* setzen – d. i. es als Allgemeines zum Bewußtsein bringen, ist bekanntlich denken (...)«

357 GW 26,2, S. 972.

358 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 700.

359 Vgl. Stekler, *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 700ff.

somit ihre Selbstzweckhaftigkeit wissen. Diese, zunächst nur aus rechtlichen und auch aus gesellschaftlichen Sanktionsandrohungen und eigenen Zweckkalkülen vermittelte, gegenseitige *formelle* Anerkennung ist vielmehr erst Bedingung dafür, dass sie ganz konkret als vertrauenswürdige Vertrauenspartner erscheinen. Die jeweils eigene Reputation und somit die Möglichkeit der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse hängt wesentlich von der eigenen *Rechtschaffenheit* ab. Der Bourgeois muss sich als vertrauenswürdiger, d.i. rechtschaffener Vertragspartner zeigen, was freilich nur möglich ist, wenn er die Rechte der anderen nicht verletzt. Zu solch gegenseitiger Anerkennung gehört die zu erwerbende Einsicht der Bourgeois, dass in der bürgerlichen Gesellschaft der »Mensch gilt [...], weil er Mensch ist, nicht weil er Jude, Katholik, Protestant, Deutscher, Italiener usf. ist.«³⁶⁰ Gefordert wird durch das Recht die zunächst nur äußerliche Einsicht der Bourgeois in eine zunächst relative, rechtliche Gleichheit aller Personen. »Es gehört zur Bildung, dem *Denken* als Bewußtsein des Einzelnen in Form der Allgemeinheit, daß Ich als *allgemeine* Person aufgefasst werde, worin *Alle* gleich sind.«³⁶¹

Das Recht zu wissen, bedeutet also zum einen die Kenntnis um die Rechtsnormen und ihre Konkretion in Gesetzen. Solches Wissen beinhaltet zugleich, zu erkennen, dass diese Normen das eigene Handeln beschränken und ihre Nichtbeachtung rechtliche und gesellschaftliche Sanktionen mit sich bringt. Es bedeutet also die Erkenntnis, dass man als rechtliche Person diesem Recht unterliegt, man folglich Rechte und Pflichten hat und somit Rechtsperson ist. Das Wissen um das Recht bedingt hier, dass man erkennt, dass es zwar beschränkende Wirkungen hat, aber zugleich Bedingung der bürgerlichen Freiheit und damit des Schutzes der Persönlichkeitsrechte und der eigenen Vollzüge ist, d.i. die *Erfahrung*, dass der Einzelne nicht einfach der Willkür anderer ausgesetzt ist. Hierdurch wird vermittelt, dass die anderen Bourgeois ebenfalls als rechtliche Personen erkannt und anerkannt werden.

In solcher Ausrichtung des eigenen Wollens nach einem Allgemeinen, hier dem Rechtsrahmen und den darin enthaltenen Rechtsnormen, zeigt sich schon das bildende Moment des rechtlich organisierten Lebens. Diese bildende Wirkung sei vermittelt durch die Erfahrung des zweckrationalen Bourgeois, dass seine Besonderheit in der Gesellschaft nicht nur abstrakt anerkannt, sondern konkret rechtlich gesichert ist. Er erfahre sich hier als Rechtsperson samt den dazugehörigen Rechten und Pflichten – er erfährt also unmittelbar, dass seine bürgerliche Freiheit gesichert ist. Hegel geht davon aus, dass gerade diese *Erfahrung* zu der

360 TW VII, § 209, Anm. Hier wichtig die Anmerkung Stekellers, dass Hegel hier zwar von Menschen spricht, aber der Bourgeois gemeint ist. Vgl. Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 701.

361 TW VII, § 209, Anm.

Erkenntnis führe, dass das Recht trotz seiner auch beschränkenden Tendenz anerkennungswürdig sei.

Solche Erkenntnis, die nach Hegel im Wissen um das Recht enthalten ist, ist wie Hegel betont, recht voraussetzungsreich und nicht unmittelbar gegeben, d. h. man erlangt sie nicht aus der rein sinnlichen Anschauung. Es bedarf des *Denkens*, denn ohne dieses könnte der Einzelne das Recht, und somit dessen Rolle für das je eigene Leben, gar nicht begreifen. Rechtliche Normen würden sich ihm dann schlicht entziehen, er könne es im strengen Sinne nicht wissen. »Die unmittelbare empirische Anschauung betrachtet den Anderen nicht als rechtliche Person. Dies geschieht erst durch das Denken.«³⁶² Und so muss das Ich als Einzelner »gebildet sein zu denken, muß nicht mehr gewöhnt sein im sinnlichen [sic!] zu verweilen, sondern die Form der Allgemeinheit den Gegenständen anzupassen und ebenso meinen Willen nach einem Allgemeinen richten.«³⁶³ Der Einzelne muss also in der Lage sein, die zunächst nur erfahrenen Strukturen begrifflich zu verarbeiten. Durch das *Denkvermögen* seien die Einzelnen in der Lage, ihre sinnliche Erfahrung in Begriffen zu fassen, sie begrifflich zu verstehen und aus ihnen Schlüsse für die eigenen Vollzüge zu ziehen.

Erst *denkend* begreife der Bourgeois das Recht überhaupt erst und verstehe es als Bedingung seiner besonderen zweckrationalen Vollzüge und würde gerade deshalb sein Wollen und Tun nach den Normen des Rechts ausrichten. »Das Denkende nur hat an sich Freiheit; daß ich die Freiheit erfassen könne, dazu gehört also, daß ich als Particuläres zu denken vermöge, und nach einem allgemeinen [sic!] meinen Willen zu richten.«³⁶⁴ Der Vorzug rechtlich gesicherter Strukturen würde von den Bourgeois erst denkend erkannt, wenn auch zunächst nur aus einem selbstsüchtigen Interesse heraus. »Und dieß ist die Bildung, daß in dem particulären Bewußtsein die Form der Allgemeinheit sich hineingebildet habe.«³⁶⁵ Aus dem Denkvermögen entwickle sich also die Erkenntnis des Bourgeois, dass er in den allgemeinen Strukturen der Gesellschaft als Besonderer in seinen besonderen Rechten berücksichtigt sei, wodurch sich die zunächst formelle Anerkennung und notwendige Befolgung des Rechts ergebe.

Hegel betont an dieser Stelle erneut, dass solche Einsicht in die Anerkennungswürdigkeit des Rechts des Einzelnen nur durch das je eigene Interesse vermittelt sein kann. Sie könne nicht einfach abstrakt gefordert werden, sondern könne sich nur entwickeln, wenn das Recht sich gewissermaßen als für das eigene Dasein vorteilhaft erweise. »Einerseits ist es durch das System der Partikularität, daß das Recht äußerlich notwendig wird als Schutz für die Besonderheit. Wenn es auch aus dem Begriffe kommt, tritt

³⁶² GW 26, I, S. 473.

³⁶³ GW 26, 2, S. 972.

³⁶⁴ Ebd.

³⁶⁵ Ebd.

es doch nur in die Existenz, weil es nützlich für die Bedürfnisse ist.«³⁶⁶ Solche Anerkennung verlange, »daß die Individuen als Particuläre, Wissende und Wollende des Allgemeinen überhaupt seien [...]«,³⁶⁷ was nicht nur die subjektive Freiheit des Einzelnen sichere, sondern den Begriff des Rechts überhaupt ins Dasein setze. »Es ist [...] diese Sphäre des relativen, als *Bildung*, selbst, welche dem Rechte das *Dasein* gibt, als *allgemein Anerkanntes*, *Gewußtes* und *Gewolltes* zu sein, und vermittelt durch dies Gewußt- und Gewolltseyn Gelten und objektive Wirklichkeit zu haben.«³⁶⁸

Ganz nach der Struktur aller zuvor dargestellter Bildungsmomente der bürgerlichen Gesellschaft vollzieht der Einzelne durch die Struktur des Rechts eine Bildungsstufe, die sich als rein äußerliche Ausrichtung seines Wissens, Wollens und Handelns nach allgemeinen Formen und Normen zeigt. Seine Vollzüge können und dürfen nicht nur seiner partikularen Willkür unterliegen. Der Bourgeois ist gezwungen, ein bestimmtes, recht-schaffenes Verhalten zu zeigen. Er erkennt hierin, dass er das Recht wollen muss, es ist für ihn als Mittel für die Befriedigung seiner besonderen Zwecke erkannt. Es zwingt ihn, sich an einem Äußeren auszurichten, den rechtlichen Regeln der Gesellschaft zu folgen, was nach Hegel den bildenden Charakter dieser Bildungsstufe schon auszeichnet. Das Denken zeigt sich in diesem Aspekt der Bildung als entscheidende Fähigkeit der Bourgeois; nicht nur in Bezug auf ihre Bedürfnisbefriedigung, sondern auch in Hinblick auf die konkrete Realisierung des Rechts, das begrifflich vermittelt ist, sich der reinen Anschauung entzieht. »Indem [...] der besondere Wille es ist, der das Allgemeine denkt, das Allgemeine will, so erhält er hiermit das Recht sein Dasein.«³⁶⁹

3.2.3.3 Die Korporationen

Hegel erkennt recht eindeutig, dass das Marktgeschehen Wirkungen entfalten kann, die die Einzelnen an der Realisierung ihres besonderen Rechts hindern. Er erkennt vor allem die extreme Armut und den extremen Reichtum als Probleme der bürgerlichen Gesellschaft. Die Armut versteht Hegel, wie schon dargestellt, als eine konkrete Verhinderung an der Teilnahme am allgemeinen Vermögen. Ist aber die bürgerliche Gesellschaft jene entscheidende Sphäre, der notwendige Durchgangspunkt zu der holistischen Bildung des Einzelnen, in der dieser Kompetenzen und Geschicklichkeiten erwirbt, sich als Freien erfährt und somit formelle Einsicht in die Anerkennungswürdigkeit der Strukturen von Gesellschaft und Staat erwirbt, hat

³⁶⁶ Ebd., S. 971.

³⁶⁷ Ebd., S. 972.

³⁶⁸ TW VII, §209.

³⁶⁹ GW 26, I, S. 473.

die Armut noch eine andere wesentliche Wirkung: »[d]ie Abhängigkeit und Not [...] womit die Unfähigkeit der Empfindung und des Genusses der weiteren Freiheiten und besonders der geistigen Vorteile der bürgerlichen Gesellschaft zusammenhängt.«³⁷⁰ Die Einzelnen werden also an ihrem jeweils eigenen Bildungsprozess und somit an ihrer »substantiellen Freiheit«³⁷¹ gehindert, die sie nur aufgrund ihrer Bildung haben können, denn erst als Gebildete können diese Freiheit realisieren. Zudem habe die Armut Auswirkungen auf das Gemüt des Einzelnen. Der Ausschluss der Teilhabe an der Gesellschaft befördere eine »Gesinnung«, die von »innere[r] Empörung gegen die Reichen, gegen die Gesellschaft, die Regierung usw.«³⁷² geprägt sei. Nichtteilnahme verhindere, sich als selbstständiger Teil eines Ganzen, des allgemeinen Vermögens zu verstehen und gerade hierdurch das dargelegte Selbstverständnis als Teil eines Ganzen zu erwerben.

Hatte Hegel aber das Recht auf die Verwirklichung des besonderen Interesses zum Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft erklärt und wird solch ein Recht durch die freien Entwicklungen des Marktgeschehens be- oder sogar verhindert, bedarf es einer Institution, die solche Wirkungen aufängt. Eine solche Institution findet sich in der *Korporation*.

Zunächst zeigt sich in der Vorbereitung der Paragraphen zum Begriff und Auftrag der Korporation ein gewisser Bruch in der hegelschen Darlegung der bürgerlichen Gesellschaft. Nachdem die Sittlichkeit in der bürgerliche Gesellschaft zunächst in ihre Extreme verloren war,³⁷³ wird sie nun wieder vereint als die Gesamtheit subjektiven und objektiven Ethos. Schon ab § 238 der Rechtsphilosophie führt Hegel die Bourgeois zurück in eine substantielle Einheit, die jener der Familie insofern entspricht, als sie ihre Mitglieder schützt, vor allem gegen die negativen Auswirkungen des Marktgeschehens.

Die *Korporation* ist eine *berufsständige Vereinigung*, die mit dem Schutz der Subsistenz ihrer Mitglieder im Falle der Not, wie beispielsweise einer Erwerbslosigkeit der Einzelnen, aber auch mit möglichen beruflichen Weiterbildungen betraut ist. Sie vertritt zudem die Interessen ihrer Mitglieder gegen Dritte und übernimmt, als juristische Person, die Rolle der »zweiten Familie«³⁷⁴ für ihre Mitglieder, die sich in ihr organisieren. Hatte nämlich zunächst der »väterliche Boden«³⁷⁵ der Familie die ökonomische Vorsorge übernommen, fällt diese Funktion im gesellschaftlichen Dasein der Einzelnen der Korporation zu. Der Einzelne ist so im Leistungsaustausch nicht nur sich selbst und den spontanen, zufälligen Tendenzen des Marktes

370 TW VII, § 243.

371 Ebd. § 257.

372 GW 26,3, S. 1390.

373 Vgl. TW VII, § 184.

374 Ebd., § 252.

375 Ebd., § 238.

überlassen, sondern Teil einer Interessensgemeinschaft, die ihn schützt. Die Korporation vertritt also die Rechte ihrer Mitglieder und sichert die Bedingungen ihrer Verwirklichung. Die Einzelnen und ihre besonderen Interessen sind hier ganz konkret vertreten und im gemeinsamen Willen oder der *volonté générale* der Korporation organisiert. Die Mitglieder der Korporation sind also nicht nur durch die Abhängigkeit des Systems der Bedürfnisse verbunden, sondern durch einen gemeinsamen Zweck dieser organisierten »Arbeitswesen der bürgerlichen Gesellschaft«. ³⁷⁶

Die Korporation hat auch noch eine weitere, für die Person entscheidende Funktion: »So ist auch anerkannt, daß [das Mitglied] einem Ganzen, das selbst ein Glied der allgemeinen Gesellschaft ist, angehört und für den uneigennützigen Zweck dieses Ganzen Interesse und Bemühungen hat; – es hat so in *seinem Stande seine Ehre*.« ³⁷⁷ Die Mitglieder der Korporation genießen Anerkennung des Berufsstandes als Mitglieder der Vereinigung. Solche Anerkennung, die Hegel im Zusammenhang mit der Korporation »Ehre« nennt, zeigt sich hier als »Berufsstolz und die Anerkennung in und durch die jeweilige Profession. Diese vermittelt als Standesehre (als Ansehen des Berufsstands und als Ansehen im Berufsstand) bis heute die gesellschaftliche Anerkennung der Einzelperson über die bloß formale des Geldverdienstes hinaus.« ³⁷⁸ Dies bedingt jedoch, dass die Mitglieder in ihrem Berufsstand nicht einfach nur nach zweckrationalen Kalkülen agieren dürfen, sondern etwa Satzung und Vorgaben ihrer Korporation bedenken müssen, d. h. sie müssen diese allgemeinen Bestimmungen in ihrer Arbeit realisieren. ³⁷⁹ Verlangt ist so, dass das je eigene Denken, Urteilen und Handeln nicht mehr nur auf ihre subjektive Zweckrationalität ausgerichtet sind, sondern dass das Interesse der Korporation in solche Vollzüge einbezogen wird. Die Korporation samt ihrer Normen und Regeln verpflichtet ihre Mitglieder auf bestimmte Regeln und zeichnet diese gerade so auf dem freien Markt als anerkennungswürdig aus. ³⁸⁰ Aufgrund dieser Verpflichtung zu bestimmten Standards gebührt den Korporationsmitgliedern besondere Anerkennung in der Gesellschaft, sie genießen ein gewisses Vertrauen in die Qualität ihrer Arbeiten. Die Einzelnen sind also zunächst ganz konkret als Teile eines Berufsstandes anerkannt und erfahren die Korporation als Gemeinschaft, die einen gemeinsamen Willen oder ein gemeinsames Interesse hat – sie machen sich also zum »Glieder einer Kette des Zusammenhangs

376 Ebd., § 251.

377 Ebd., § 253.

378 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 781f.

379 Vgl. TW VII, § 251.

380 So würde die eigene Arbeit »zur Vernünftigkeit bestimmt, nämlich von der eigenen Meinung und Zufälligkeit, der eigenen Gefahr wie der Gefahr für andere, befreit, anerkannt, gesichert und zugleich zur bewußten Tätigkeit für einen gemeinsamen Zweck erhoben wird.« TW VII, § 254.

[...].³⁸¹ Gerade hierin unterscheiden sie sich in ihrer Anerkennung von beispielsweise Tagelöhnern,³⁸² die, da sie nicht genossenschaftlich organisiert sind, dem Treiben des Marktes ausgesetzt sind.

Gründet die Anerkennung auf der Korporationsmitgliedschaft, müssen die Einzelnen ein gewisses Berufsethos zeigen. Sie müssen beispielsweise Qualitätsstandards in Bezug auf ihre Waren, ihre Ausbildung etc. einhalten – hiervon hängt ihre berufliche Reputation und somit ihre Subsistenz ab. Dies würde nach Hegel bewirken, dass die bisher dargestellte egozentrische Seinsweise des Bourgeois, der nur am eigenen Zweckkalkül interessiert war, aufgehoben wird. Die eigenen Vollzüge müssten nämlich an den allgemeinen Normen und Regeln der Korporation ausgerichtet werden.

Als eine Organisation mit einem gemeinschaftlichen Zweck sei die Korporation, neben der Familie, die »zweite *sittliche* [...] Wurzel des Staates [...]«. ³⁸³ Denn so wie die Familie »die Momente der subjektiven Besonderheit und der allgemeinen Allgemeinheit in *substantieller* Einheit [...]« ³⁸⁴ beinhalte, seien in der Korporation die zunächst in der bürgerlichen Gesellschaft »zur *in sich reflektierenden* Besonderheit des Bedürfnisses und Genusses und zur *abstrakten* rechtlichen Allgemeinheit entzweit[en Momente der Sittlichkeit] auf innerliche Weise vereinigt [...]«. ³⁸⁵ In der Korporation vereinigen sich also der *besondere* und der *allgemeine* Zweck zu einer Einheit. Der Bourgeois, der zunächst aus seinem besonderen Zweck heraus Teil der Korporation wird, lernt hier ganz unmittelbar, einen gemeinschaftlichen Zweck zu verfolgen, er ist hierbei mit den anderen Mitgliedern verbunden und teilt mit ihnen einen gemeinschaftlichen Willen. Dies sei notwendig, so meint Hegel, da dem »sittlichen Menschen außer seinem Privatzwecke eine allgemeine Tätigkeit zu gewähren sei«, ³⁸⁶ denn in der vereinzelter Existenz des *homo oeconomicus* könne sich das Leben des Menschen nicht erschöpfen. »Zu Privatmenschen lassen sich die Menschen allein nicht machen, sondern sie fühlen in sich eine Berechtigung für ein Allgemeines zu handeln. Darum weil sie Menschen, weil sie Denkende sind. Dies Allgemeine aber finden sie in der Corporation.« ³⁸⁷ Eben dies muss sich nach Hegel sowohl institutionell als auch als Selbstwissen realisieren.

381 Ebd., § 187.

382 Siehe hierzu ebd., § 253, Anm.: »Ohne Mitglied einer berechtigten Korporation zu sein (und nur als berechtigt ist ein Gemeinsames eine Korporation) ist der Einzelne ohne *Standesehre*, durch seine Isolierung auf die selbstsüchtige Seite des Gewerbes reduziert, seine Subsistenz und Genuß nichts *Stehendes*.«

383 TW VII, § 254.

384 Ebd., § 255.

385 Ebd.

386 GW 26,2, S. 997.

387 Ebd. Dieses Bedürfnis des Menschen gerade in der Korporation zu realisieren, sei von besonderer Relevanz, da der Einzelne im modernen Staat

3.2.3.3.1 *Bildungsmoment:* *Die Vermittlung des Allgemeinen durch das Besondere*

In den Bildungsmomenten der Korporation, die sich aus ihrer institutionellen Struktur ergeben, folgt Hegel dem schon dargestellten Strukturmoment der *Gewöhnung*, die hier jedoch gerade durch das Verfolgen des allgemeinen Zwecks der Korporation eine sittliche, d.i. gemeinschaftliche Perspektive bekommt. »In einer (Berufs-) Genossenschaft wird auf teils freie, teils sittlich sanktionierte Weise eine Koordination und Kooperation unter den Mitgliedern hergestellt.«³⁸⁸ Die Bourgeois, die zunächst aus ihrem besonderen Zweck heraus Teil der Korporation werden, lernen hier – wie oben schon gesagt – ganz unmittelbar, den gemeinschaftlichen Zweck zu verfolgen. Sie sind hier in einer Gemeinschaft, konstituiert durch einen gemeinsamen Willen, organisiert. Für diese Gemeinschaft sind sie verantwortlich, erlangen aber den Schutz ihrer Rechte und ihrer Subsistenz. Dieses besondere Verhältnis zwischen Institution und Einzelnem erweist sich als entscheidend für die Bildung des Einzelnen, der hier die Einsicht in die Notwendigkeit allgemeiner Vollzüge erlange. Die Einzelnen verstehen, dass das je eigene Dasein Institutionen benötigt, die dieses sichern und ermöglichen und gerade deshalb anerkennungswürdig und schützenswert sind. Mit solcher Einsicht ist das Charakteristikum konkret *geistiger Vollzüge* angesprochen, die weder aus rein äußeren Notwendigkeiten noch aus rein zweckrationalen Kalkülen resultieren können. Sie bedürfen vielmehr der wissenden und bewußten Selbst- und Weltbezugnahmen, die Hegel *vernünftig* nennt und die hier erstmals realisiert sind.³⁸⁹

Die Korporation unterscheidet sich in doppelter Hinsicht von den bisher dargelegten Strukturen der bürgerlichen Gesellschaft und ist insofern institutionell, aber auch in Bezug auf das Bewusstsein der Bürger, mit dem Staat identisch. Anders als die die Einzelnen isolierenden Tendenzen der bürgerlichen Gesellschaft, ist sie nämlich *kommunitarisch* verfasst. Sie ist also wesentlich eine *Gemeinschaft*, was sich gerade darin zeigt, dass es hier einen *gemeinsamen Willen* der Mitglieder gibt. Die Korporationen bilden also »Einheiten, in denen die Individuen nicht, wie in beliebigen Mengenbildungen, vereinzelt sind«, ³⁹⁰ sondern gemeinsam wirken. Die Einzelnen sind Teil eines gemeinsamen Zwecks und verfolgen diesen gemeinsam mit den anderen Mitgliedern ihrer Korporation, »denn nur das Gemeinsame *existiert* in der bürgerlichen Gesellschaft [...]«.³⁹¹

nur beschränkt Einfluss auf die allgemeinen Belange nehmen könne. Vgl. ebd.

388 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 779.

389 Vgl. TW VII, §254.

390 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 787.

391 TW VII, §253.

Die bürgerliche Gesellschaft zeigt dies mit ihrer Tendenz, den Einzelnen zunächst zu vereinzeln und dann wieder in der Struktur der Korporation in eine substantielle familienähnliche Einheit zurückzuführen, in besonderer Weise. Die Mitglieder sind hier aufgrund eines gemeinsamen Interesses organisiert, sie sind also keine atomistischen Einzelnen mehr, sie verstehen sich nicht mehr als solche. Sie verfolgen als Mitglieder der Korporation nicht mehr nur ihre besonderen Zwecke. Sie verfolgen zugleich einen gemeinschaftlichen Zweck oder eine (auf den Berufsstand beschränkte) *volonté générale*, *wissend* um die Gesamtheit auch ihrer subjektiven berufsgenossenschaftlichen Interessen. Diese sind ganz auch ihr eigenes konkretes Interesse und so hängt vom Bestehen dieser Institution auch das je eigene Wohl ab, sie ist insofern »konkretes Allgemeines«.³⁹² Oder, anders gesagt, die Selbstsorge für das je eigene Wohl ist durch die Sorge für die Korporation vermittelt. So sind die Einzelnen mit diesem gemeinsamen Zweck unmittelbar identifiziert, bewegen sich in der Allgemeinheit der Gesellschaft, jedoch nicht mehr nur in »bewußtlose[r] Notwendigkeit« innerhalb des marktwirtschaftlichen Leistungsaustausches, sondern als »bewußte Tätigkeit für einen gemeinsamen Zweck [...]«. ³⁹³ Ihre Vollzüge sind bewusst auf diesen Zweck ausgerichtet und sollen diesen befördern – »die je eigene Tätigkeit [wird] bewusst als Teil der Arbeit an einem gemeinsamen Zweck verstanden.«³⁹⁴ Die Korporation hebt so den Einzelnen in seiner bisher atomistischen Seinsweise als Bourgeois auf,³⁹⁵ indem in ihr allgemeiner und subjektiver Zweck unmittelbar oder konkret miteinander im Zusammenhang stehen.

Die Bourgeois verfolgen also als Mitglieder der Korporation einen gemeinschaftlichen Zweck *wissend*, d.h. sie wissen um ihn und verfolgen diesen bewusst, weil sie ihn als ihren Willen anerkennen. So »sind sie einerseits für sich tätig, und andererseits befördern sie in Zweck und Absicht ein Allgemeines, die Genossenschaft. Dies ist die Rückkehr der Einheit als gewußter Zweck, und zwar innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft selbst.«³⁹⁶ In dieser gemeinschaftlichen Tätigkeit verstehen sie sich als konkrete Teile eines Ganzen, das ihre ganz konkreten Interessen vertritt – sie entwickeln also ein *Selbstbewusstsein* als verantwortliche Mitglieder der Korporation, deren Bestehen auch von ihnen abhängt. Solches Selbstbewusstsein wird sich im Staat als wesentliche Charakteristik des Citoyen zeigen, wenn Hegel betont, dass das »Individuum [...] als Bürger [in der Rolle des Citoyen, A. A.] [...] die Berücksichtigung seines

392 Ebd., § 250.

393 Ebd., § 254.

394 Vgl. Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 786. Vgl. auch GW 26,1, S. 506f und GW 26,2, S. 996f.

395 Vgl. Riedel, *Bürgerliche Gesellschaft und Staat bei Hegel*, S. 65.

396 GW 26,1, S. 505f.

besonderen Wohls und die Befriedigung seines substantiellen Wesens, das Bewußtsein und das Selbstgefühl, Mitglied eines Ganzen zu sein [...]»³⁹⁷ erlangt. Hegel expliziert in richtiger Weise, dass solches Selbstgefühl entscheidend von der Anerkennung anderer abhängt. »[W]as ich bin, das bin ich nicht für mich, sondern es hat seine Realität wesentlich durch Andere.«³⁹⁸ Die Korporation zeigt sich für solch ein Selbstgefühl als entscheidende Institution und ist insofern zentral für die Entwicklung eines allgemeinen Bewusstseins des Einzelnen – sie ist der Übergang von einem Dasein als einem Bourgeois zu dem als einem Citoyen. Die Korporation ist so jene Institution der bürgerlichen Gesellschaft, die die Einzelnen aus dem nur partikularen Bewusstsein herausführt, oder, hegelsch gesprochen: Hier »kehrt das Sittliche als ein Immanentes in die bürgerliche Gesellschaft zurück; dies macht die Bestimmung der Korporation aus.«³⁹⁹

Hatte Hegel so die Besonderheit des Einzelnen zum ersten Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft gemacht, und hat der Einzelne außerdem das Recht auf die Realisierung seiner Besonderheit, wird beides einerseits durch Polizei und Recht äußerlich gesichert.

»Die allgemeine Polizei kann nur daran denken, daß Handel und Gewerbe überhaupt blühen, bei diesem aber wird nicht für die Besonderen der Individuen gesorgt, obgleich gerade das Besondere hier der Zweck ist, und das Individuum als Solches das Recht hat Versorgung zu finden.«⁴⁰⁰

In der Korporation hingegen werden in konkreter Weise die Bedürfnisse der Einzelnen, der Besonderen realisiert und geschützt, wodurch »jedes Individuum an den Staat gebunden [ist], und es knüpft sich so das besondere Interesse an das Allgemeine.«⁴⁰¹

3.2.3.4 Conclusio

Als rein gesellschaftliches Zusammenleben der Einzelnen als *homines oeconomici*, das sich aus der wirtschaftlichen Verflochtenheit der Menschen notwendig ergibt, zeigt sich die bürgerliche Gesellschaft zunächst als das »System der Atomistik.«⁴⁰² Die Einzelnen sind zunächst auf sich selbst zurückgeworfen, von destruktiven Wirkungen der wirtschaftlichen Zusammenhänge bedroht. Sie müssen für ihre Subsistenz sorgen, sich hierzu als vertrauenswürdig erweisen und sich somit einer äußeren Welt anpassen. In dieser Sphäre kommt ihnen die Anerkennung anderer nicht

397 TW VII, §261.

398 GW 26, I, S. 507.

399 TW VII, §249.

400 GW 26, 2, S. 996.

401 Ebd., S. 998.

402 TW X, §523.

etwa wegen ihrer besonderen Subjektivität zu, sondern nur insofern sie diese verdienen, d. h. insofern sie etwas leisten. Sie ist aber zugleich die Sphäre des besonderen Interesses, die Einzelnen haben hier die Möglichkeit und das Recht ihre ganz privaten Zwecke zu verfolgen. Die bürgerliche Gesellschaft ist somit nach Hegel die Sphäre der *subjektiven Freiheit*. Der Preis dieser Freiheit ist der dargelegte Bildungsprozess, der nichts anderes bezweckt als die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse, Mittel und Arbeiten, d. i. all jene Kategorien, in denen sich die subjektive Freiheit materialisiert, in die Form der Allgemeinheit zu bringen und sie so sichtbar und realisierbar zu machen. In dieser bildenden Wirkung und als solche Sphäre hat sie entscheidende systematische Bedeutung für die gesamte hegelsche Rechtsphilosophie, da sie die Bedingung der Möglichkeit ist, den Staat, der der Gesamtrahmen sittlichen Lebens in Familie und bürgerlicher Gesellschaft ist, als die *Wirklichkeit der konkreten Freiheit* zu erkennen und ihn gerade deshalb anzuerkennen.

Die die Einzelnen umgebende rechtlich konstituierte Welt samt aller Institutionen und Akteure dient den Einzelnen in diesem Status als bloßes Mittel zur Besorgung ihrer Zwecke. Die Allgemeinheit ist hier nicht etwa als Selbstzweck gewollt, sondern reine Notwendigkeit. »Die Form der Allgemeinheit wird nicht als solche erstrebt.«⁴⁰³ Gerade in dieser Daseinsform, die in der Tat verlangt, dass die Einzelnen sich in vielerlei Hinsicht als kompetente Bourgeois zeigen und somit Kompetenzen und Geschicklichkeiten erwerben, hierfür sich beruflich bilden und um die Formen des Zusammenlebens wissen und sich dieser unterwerfen, expliziert Hegel ein zentrales Bildungsmoment des Selbstbewusstseins des Einzelnen. Die bürgerliche Gesellschaft ist nämlich die Sphäre der ersten Entfremdung des Einzelnen, der sich hier nicht nur aus seiner natürlichen Unmittelbarkeit herausbildet, sondern auch, wie oben dargelegt, als konkreter Einzelner erfasst. Er ist nun nicht mehr »nur« Mitglied der Familie, deren Zweck als juristische Person im Vordergrund steht.

»Die bürgerliche Gesellschaft löst in der Reduktion des gesellschaftlichen Handelns auf das Verhältnis von Natur und Arbeit die Einzelnen aus den geschichtlichen Formen der Sittlichkeit, aus Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen heraus und stellt sie als Freie und Gleiche auf sich selbst, auf das »Konkretum der Vorstellung, das man Mensch nennt«.⁴⁰⁴

Der Einzelne ist hier eine eigenständige Person, als solche rechtlich anerkannt. Es ist zugleich verlangt, dass er als solche nicht nur von seiner

⁴⁰³ GW 26, I, S. 456 und TW VII, § 229.

⁴⁰⁴ Riedel: *Bürgerliche Gesellschaft und Staat bei Hegel*, S. 56. In der Tat kommt es Hegel immer wieder darauf an, die besondere Person der bürgerlichen Gesellschaft vom Menschenbild des Patriarchats, wie er es in der Staatstheorie Platons erkennt, abzugrenzen. Vgl. auch TW VII, § 185, Anm., oder auch GW 26, I, S. 456.

Unmittelbarkeit abstrahieren muss, sondern auch eine *Distanz* zu einer Welt hat, mit der er gerade *nicht* in Identität steht. Er erkennt sich hier gerade von der Welt unterschieden. Der Bourgeois der bürgerlichen Gesellschaft ist in Differenz auf die Gesellschaft bezogen und bewahrt sich gerade hierin als konkrete Person, die nicht in ihrer personalen Rolle aufgelöst wird. Anders als etwa Rousseau, erkennt Hegel in der Betonung dieser nicht sittlichen Momente der bürgerlichen Gesellschaft deren entscheidende Bedeutung für jede *Ent-Fremdung*, d. i. der Identifikation mit dem Gemeinwesen, und kann sie argumentativ sichern. Er erkennt hierbei, dass Bedingung einer nachhaltigen Identifikation des Bürgers mit dem Staat die Sicherung der subjektiven Freiheit ist.

Gleichwohl erkennt Hegel, dass die *Ent-Fremdung* des Einzelnen institutioneller Bedingungen bedarf. In der institutionellen Struktur der *Korporation* findet Hegel eine erste, noch beschränkte Aufhebung der Fremdheit der Gesellschaft. Hier findet Hegel die Versöhnung zwischen einem sittlichen Dasein als Citoyen eines Gemeinwesens und dem erst auf die Partikularität beschränkten Leben als Bourgeois, ohne die Bedeutung beider Seiten zu relativieren. Während nämlich Rechtspflege und Polizei die Besonderheit formell und äußerlich sichern, die Bedürfnisse des Einzelnen sich im System der Bedürfnisse formen und realisieren, zeigt sich die *Korporation* als Institution, die die Partikularität des Einzelnen aufhebt.

Die Besonderheit der Korporation zeigt sich gerade darin, dass es in ihr einen *allgemeinen Willen* gibt, auch wenn dieser noch das besondere Interesse des Berufsstandes ist. Die Bourgeois erfahren sich hier, wie schon dargestellt, als Mitglieder einer Institution, die nicht nur für ihre Subsistenz sorgt, sondern auch die Verwirklichung ihrer Rechte garantiert. Die Einzelnen sind hier nicht mehr vereinzelt, sondern in einer Struktur organisiert, die sich als Gemeinschaft durch einen gemeinsamen Willen konstituiert. Diesen gemeinsamen Willen oder die *volonté générale* sollen sich alle Mitglieder zu eigen machen, denn vom Bestehen dieser Institution hängt auch das je eigene Wohl ab. Anders gesagt: Die Anerkennung der (erst noch besonderen) *volonté générale* hängt wesentlich von der Möglichkeit der Realisierung der *volonté particulière* ab. Dies zu erkennen ist das entscheidende Bildungsmoment der Korporation, das zugleich zum Staat überleitet –in Bezug nicht nur auf die Bedingungen der Anerkennungswürdigkeit des Staates, sondern auch auf das Selbstverständnis des Einzelnen als Teil eines Gemeinwesens.

Aus den Bildungsmomenten, die sich in den Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens der *homines oeconomici* zeigen, ist ersichtlich, dass auf dieser Stufe der Bildung noch nicht von Bildung im vollen Sinne des Begriffes gesprochen werden kann. Die Entwicklung in dieser ersten Sphäre gesellschaftlichen Zusammenlebens schafft vielmehr überhaupt erst die Entfremdungsstufe des unmittelbaren Bewusstseins des

Einzelnen, die dadurch in gewisser Hinsicht erzwungen wird, dass der Einzelne die äußeren Strukturen zum Gegenstand seines Bewusstseins macht. Der Bourgeois hat noch kein allgemeines Bewusstsein. Sein Denken und die Absichten seines Handelns beziehen sich zunächst nur auf seine Besonderheit, das heißt Denken und Handeln sind zunächst nur individuell bestimmt.

3.2.4 *Der Staat und die Vernunft*

Bevor nun die konkreten Bildungsmomente innerhalb der Institutionen des Staates erörtert werden, ist es unerlässlich, die Struktur des hegelschen Staatsbegriffes darzulegen. Dieser Begriff zeigt sich gerade in Bezug auf die personale Bildung des Einzelnen als besonders relevant. Hier zeigt Hegel, dass Bedingung solcher Bildung ein besonderes Verhältnis zwischen Bürger und Staat auf der einen Seite und eine solche Bildung ermöglichende Institutionsstruktur auf der anderen Seite ist. Soll es nämlich ein solches Verhältnis überhaupt geben, muss der Staat in bestimmter Weise konstituiert sein.

Der komplexe Staatsbegriff kann zunächst in zweifacher Hinsicht differenziert werden. Zum einen definiert Hegel den *Staat als solchen*.⁴⁰⁵ In diesem erst abstrakten Begriff des Staates diskutiert er zunächst, was Staatlichkeit im Gegensatz zum nur gesellschaftlichen Zusammenleben begrifflich bedeuten muss. Nach Hegel muss dieser Begriff überhaupt ein Verhältnis zum Bürger zulassen und kann nur so Bedingung personaler Bildung sein.⁴⁰⁶

Dieser abstrakte Begriff des Staates wird operationalisiert in seinem Begriff des *politischen Staates*.⁴⁰⁷ Er meint vor allem einen Staat als Institutionengefüge, ausgestattet mit Gewaltenteilung, Souverän, Verwaltung oder auch öffentlicher Meinung. Hier findet sich ein ganz konkreter Vorschlag zur institutionellen Organisation des Staates, wie er von Hegel als vernünftig definiert wird.

»Diese Vernünftigkeit charakterisiert er – wie in seinem begriffsanalytischen Vorgehen generell – zunächst rein formal so: Vernünftig ist ein System organisatorischer Teilinstitutionen des Staats, wenn das Gemeinwesen als Ganzes sich in ihnen so gliedert, dass sein begrifflicher Gesamtzweck und damit sein Sinn, nämlich als Rahmen des guten Lebens freier Personen, gut erfüllt wird.«⁴⁰⁸

405 TW VII, §257.

406 Ebd., §257–273.

407 Ebd., §273.

408 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 878.

Eine Differenzierung, die der begrifflichen Klarheit dient, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass beide Begriffe miteinander zusammenhängen; beide Begriffe sind Aspekte des hegelschen Staatsbegriffs in toto: Der *Staat als solcher* muss sich im *politischen Staat* zeigen. Anders gesagt: Der hegelsche Staat ist zwar auch der Staat im engeren Sinne oder auch der Staat als Institutionengefüge. Seine wesentliche Pointe liegt aber in seinem abstrakten Begriff, der gerade als *Staatsform* oder auch als *Staatsprinzip* die *begriffliche Rahmenbedingung* für die *institutionelle Organisation* gibt.

3.2.4.1 Der Staat als solcher

Der *Staat als solcher* wird direkt eingeführt als »*Vereinigung*«,⁴⁰⁹ die sich dadurch auszeichne, dass es in ihr eine *volonté générale*, oder, hegelsch gesagt, einen »substantielle[n] Willen«⁴¹⁰ gibt, »der sich denkt und weiß und das, was er weiß und insofern er es weiß, vollführt.«⁴¹¹ Diese recht eigenartige Formulierung stellt den Unterschied zwischen der bürgerlichen Gesellschaft und dem sittlichen Staat dar. Die bürgerliche Gesellschaft war noch der Kampfplatz privater Interessen. Die Bourgeois wirkten in ihr auf Grundlage rein subjektiver Zweckrationalität und waren in ihrem Denken und Handeln auf die Befriedigung ihrer je eigenen Bedürfnisse ausgerichtet. Hierbei waren sie zwar auch auf die Gesellschaft als Ganze bezogen, jedoch zeigte sich ihnen diese Relation als *Notwendigkeit* oder auch als Mittel, denn ohne die äußere Struktur dieser Sphäre können sie ihre partikularen Zwecke nicht erreichen. Diese Relation war den Bourgeois durch die Struktur und den noch relativen Zweck der bürgerlichen Gesellschaft selbst vermittelt. Der Staat habe aber »ein ganz anderes Verhältnis zum Individuum [...]«⁴¹² und ist als Staatsprinzip zum einen ganz anders konstituiert und verlangt auf der anderen Seite ein anderes Selbstverständnis des Bürgers.

Als *Gemeinwesen* ist der Staat eine Sphäre, in der es einen *gemeinsamen Willen* gibt, der von der *Gemeinschaft der Citoyens* verfolgt wird. »Das Gemeinwesen besteht aus dem Handeln der einzelnen Individuen; aber es ist als solche [sic!] eine Form gemeinsamen Handelns und nicht das zufällige Gesamtergebnis des Verhaltens der Individuen.«⁴¹³ Es geht hier nicht mehr nur um die Summe einzelner Interessen, sondern um *gemeinsame Absichten*, die von den Citoyens nicht nur erkannt, sondern *bewusst* verfolgt werden. Der Staat ist also Vereinigung oder Gemeinwesen,

409 TW VII, § 258, Anm.

410 Ebd., § 257.

411 Ebd.

412 Ebd., § 258, Anm.

413 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 809.

insofern es in ihm gemeinsames Wissen und daraus abgeleitet Formen des gemeinsamen Handelns,⁴¹⁴ also Praxisformen gibt, die den Bürgern bekannt sind, und die von diesen als *richtig* oder *wahr* anerkannt werden – es gibt hier eine *volonté générale*.

Der hegelsche Begriff des Staates als Staatsprinzip meint also in gewisser Hinsicht eine gemeinsame Lebensform, in der Prinzipien wie etwa *subjektive Freiheit* oder *Rechtschaffenheit* in gemeinsamen Praxisformen realisiert werden. Gerade in dieser Struktur unterscheidet sich nun der *Staat* als Vereinigung oder auch Gemeinschaft von der *Gesellschaft*.⁴¹⁵

414 Insofern muss man Hegels Kritik am Kontraktualismus Hobbes' oder auch Rousseaus verstehen, die den Staat als durch Vertragsschluss konstituiert sehen, diesen nicht von einer gemeinsamen Handlungsweise des gesamten Gemeinwesens als Gemeinschaft der Personen her verstehen. Ihre Staatsbegriffe sind »ideenlose Abstraktionen«, weil sie nicht erkennen, dass jede Form bewusster gemeinsamer Handlungen immer schon Formen vorstaatlicher Handlungsformen bedarf, wie Hegel sie etwa in seinem Begriff der Sittlichkeit erfasst. Vgl. Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 806: »Hegels Rede von den »ideenlosen Abstraktionen« meint nicht etwa, dass in den Vertragstheorien und den Vorstellungen von einem demokratischen Konsens keine Ideen in unserem Sinn des Wortes enthalten wären. Sie sagt vielmehr, dass diese sogenannten Ideen noch keine praktizierten oder auch nur nachhaltig praktikierbaren Formen des gemeinsamen Lebens sind. Die Orientierung an rein verbalen Utopien führt dazu, dass sich aus dem Umsturz der bestehenden politischen Verhältnisse die fürchterlichsten Folgen ergeben können.«

415 Vgl. etwa Tönnies: *Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft*. Wie in der hegelschen Unterscheidung zwischen bürgerlicher Gesellschaft und sittlichem Staat, die nicht miteinander verwechselt werden dürften, grenzt Tönnies diese ganz unterschiedlichen Vereinigungen menschlichen Miteinanders durch das Verhältnis der Einzelnen aufeinander und zur institutionellen Welt ab. Der Einzelne ist in der Gesellschaft vom auf reine Zweckrationalität beruhenden »Kürwillen« geleitet.

»Der Kürwille ist der rationale Wille, und der rationale Wille ist von dem vernünftigen Willen durchaus zu unterscheiden. Dieser verträgt sich wohl mit den unbewußten Motiven, die in seiner Tiefe dem Wesenwillen zugrunde liegen; der rationale Wille schaltet dagegen solche als störende Elemente aus und ist so sehr als möglich klar bewußt«. Ebd., S. 242.

Ganz anders ist das Verhältnis der Einzelnen in einer Gemeinschaft. »Das Gemeinsame wäre in diesem Fall z. B. gemeinsame Abstammung; es kann aber auch ein gemeinsamer Zweck sein, z. B. die Gründung eines Hauswesens, sofern diese nicht als Gegenstand zufällig zusammentreffen der Wünsche, sondern als gemeinsame Obliegenheit, als Pflicht und Notwendigkeit gedacht wird. So sollen auch alle sozialen Werte, an denen der Einzelne einen Anteil hat, sei es daß er sie ganz und gar als gehörig empfindet und denkt oder daß er nur eine Beziehung der Wertschätzung dazu hat, verschieden gedacht werden

3.2.4.1.1 *Das allgemeine Selbstbewusstsein – der Citoyen*

Insofern der *substantielle Wille* oder die *volonté générale* von den Einzelnen erst im Staat im Status des *Citoyen* erkannt und gewollt wird, ist der Staat »Wirklichkeit des substantiellen Willens, die er in dem zu seiner Allgemeinheit erhobenen besonderen *Selbstbewusstsein* hat, das an und für sich *Vernünftige*.«⁴¹⁶ In dieser recht eigentümlichen Definition des Staates zeigt sich, dass der Staatsbegriff gewissermaßen der Kulminationspunkt des bisher dargestellten Bildungsbegriffes Hegels samt seiner Leitbegriffe ist, denn ist das besondere Selbstbewusstsein *erhoben*, muss gerade dies als Bildungsprozess verstanden werden. Der anspruchsvolle Begriff des hegelschen Staatsbürgers als *Citoyen*, der vom Begriff des *Bourgeois* zu unterscheiden ist, ist ein Dasein als *Selbstbewusstsein*. Zu einem solchen entwickelt sich der Einzelne durch den Vollzug *theoretischer* und *praktischer Bildung*, also den Erwerb verschiedener Wissensformen. Er verfügt so zum einen über *Wissen* im engeren Sinne und eignet sich funktionale Kenntnisse und Fähigkeiten an. Im Vollzug dieses Lernens bildet er seinen *Verstand* aus. Zum anderen erwirbt er in seinem Wirken in den Institutionen von Gesellschaft und Staat personale Dispositionen, die durch unmittelbare Erfahrung des Selbst und der institutionellen Welt vermittelt wird – er entwickelt also seine *Vernunft*. Ist Bildung so verstanden als das Zusammenspiel theoretischer und praktischer Bildung, deren Resultat ein denkender und über personale Dispositionen verfügender Einzelner ist, ist ihr konkreter Zweck ein Einzelner, der *kontrolliert* auf seine *verstandesmäßigen* und *vernünftigen* Fähigkeiten zugreifen kann. Der *Citoyen* bezieht sich also wissend und wollend auf die Welt und handelt in der hegelschen Terminologie selbstbestimmt, weil er nur so die ihn umgebende Welt verstehen und beurteilen und nur so in ihr handeln kann – er agiert also *verständlich* und *vernünftig*.

Innerhalb dieser Bildung vollzieht der Einzelne den Prozess der Entfremdung. Hierbei gewinnt er überhaupt ein Weltverhältnis und erkennt, dass er nicht nur atomistischer Einzelner ist, sondern jemand, der Teil einer Welt ist, die mit ihm in bestimmter Weise identisch ist. Die Erhebung des Selbstbewusstseins als *Ent-Fremdung* meint dann eine

»durchdringende Einheit der Allgemeinheit und der Einzelheit und hier konkret dem Inhalte nach in der Einheit der objektiven Freiheit,

- nämlich erstens als objektive, im vollkommenen Fall heilige Werte, an denen der Teilhaber als Genosse einen Mitgenuß habe, die aber unabhängig von ihm bestehen und dauern [...]« (Ebd., S. 223) Diese Gemeinschaft stiftenden Momente oder auch Prinzipien ganz unterschiedlicher Art würden dann den Willen des Einzelnen bestimmen – dies ist der Begriff des *Wesenswillens*, der jedoch auch nach Tönnies auf dem *Kürwillen* beruhe.

416 Ebd., §258.

d. i. des allgemeinen substantiellen Willens und der subjektiven Freiheit als des individuellen Wissens und seines besonderen Zwecke suchenden Willens – und deswegen der Form nach in einem nach *gedachten*, d. h. allgemeinen Gesetzen und Grundsätzen sich bestimmenden Handeln. «⁴¹⁷

Der Citoyen versteht sich in dieser *aufgehobenen Entfremdung* nicht mehr nur in Differenz zur Welt, sondern ist mit ihr in aufgehobener Weise identifiziert – er agiert also vernünftig. Gerade in diesem Punkt war der Bildungsprozess der bürgerlichen Gesellschaft trotz seiner entscheidenden Wirkung noch unzureichend. Gefordert ist hier aber eine *gewusste* Einheit von besonderem und allgemeinem Willen.

Als *Selbstbewusstsein* ist der *Citoyen* so ein Einzelner, der, anders als der Bourgeois der bürgerlichen Gesellschaft, in seinem Denken und Handeln nicht nur durch seine eigene Zweckbefriedigung geleitet und nur notwendig auf die Gesellschaft bezogen ist, sondern der bewusst allgemeine Grundsätze und Prinzipien des Gemeinwesens zur Grundlage seines Denkens und Handelns macht. Die Möglichkeit solcher anspruchsvoller eigener *Willensbestimmung* ist jedoch nach Hegel an die Entwicklung geistiger Fähigkeiten gebunden und so muss sich, was anerkannt werden soll, dem gebildeten Bürger auch als anerkennungswürdig zeigen. Bestimmt Hegel also den Staat durch seine besondere, noch darzustellende Organisation als *vernünftig*, so kann man diesen verstehen als eine Organisation, in der sich der Einzelne mit seinen partikularen Interessen wiedererkennt, d.h. diese realisiert sieht.

Der Staat ist die Sphäre eines allgemeinen Willens des Gemeinwesens, das nur wirklich ist, wenn in ihm Citoyens handeln und denken, die gerade durch ihre holistische Bildung dieses Allgemeine überhaupt erst erkennen und nach seinen Grundsätzen handeln können und wollen. Dies ist ihnen nur in ihrem Status als *Selbstbewusstsein* möglich. Dieses ist das je besondere Selbstbewusstsein des Einzelnen als personales Subjekt, das als solches nicht mehr nur in seinen subjektiven Interessen behaftet ist, sondern sich als allgemeine Person und Mitglied des Staates begreift, für dessen Bestehen er sich auch verantwortlich fühlt. Insofern dieser Status erst durch Bildung erworben wird, ist er als zur Allgemeinheit *erhobenes* Selbstbewusstsein zu verstehen. Der Staat ist also »die Wirklichkeit des substantiellen Willens, die er in dem zu seiner Allgemeinheit erhobenen besonderen Selbstbewusstseins hat«, ⁴¹⁸ er ist diese Wirklichkeit des substantiellen Willens im Bewusstsein des Citoyens.

Mit Bildung im vollen Kompetenzsinn bezeichnet Hegel so den Prozess, in dem sich der *Einzelne selbst als Person* und somit als *selbstbewussten Teil einer Gemeinschaft* begreift und hierin das Gemeinwesen

⁴¹⁷ Ebd., Anm.

⁴¹⁸ TW VII, § 258.

als gemeinsame, *vernünftige Praxis* selbständiger Personen realisiert. Oder, um es mit Pirmin Stekeler zu sagen:

»Person bin ich bloß in der Anerkennung von Rolle und Status, nach Bildung meiner personalen Fähigkeiten. Die anderen anerkennen mich nicht bloß als Individuum, sondern als Person. Es ergibt sich, dass mein Herrsein bloß als Teil der gemeinsamen Herrschaft und in einem gemeinsamen Leben, Wissen und Können möglich ist.«⁴¹⁹

Wesentlich erkennt Hegel die Relation zwischen Staat und Bürger gerade in der »*politische[n] Gesinnung*«, ⁴²⁰ oder, im gegenwärtigen Sprachgebrauch gesagt, in der *Identifikation* des Bürgers mit dem Staat. Solche Gesinnung ist zu verstehen als das Resultat des beschriebenen Selbst- und Weltverständnisses und somit durch die Ausübung geistiger Fähigkeiten der Citoyens eines Staates vermittelt.

Inhalt solcher Gesinnung ist so, dass »mein substantielles und besonderes Interesse im Interesse und Zwecke eines Anderen (hier des Staates) als im Verhältnis zu mir als Einzelnem bewahrt und erhalten ist, womit eben dieser unmittelbar kein anderer für mich ist und *Ich in diesem Bewußtsein frei* bin.«⁴²¹ Anders gesagt: Der Inhalt solcher Gesinnung ist die Einsicht, dass der Staat die Bedingung meines freien Daseins ist, ich also erst in ihm freie Person bin. Solches Selbst- und Weltwissen steht in einem Spannungsverhältnis zu einer »bloß subjektiven Gewißheit«, die »nicht aus der Wahrheit hervor[geht] und [...] nur Meinung ist«⁴²² und kann als erhobenes (Selbst-)Bewusstsein nur Resultat eines Bildungsprozesses sein.

Der Vollzug solchen Wissens und Wollens bedinge aber, wie schon im Bildungsprozess der bürgerlichen Gesellschaft gezeigt, dass sich die Einzelnen ganz unmittelbar als *rechtliche Personen* des Staates, also als *Citoyens* begreifen und, dass der Staat eben dieses Selbstverständnis durch seine institutionelle Struktur ermöglicht.

Im Bildungsprozess des Staates nun zeigt sich für Hegel, dass für diesen Status das konkrete Lebens als Citoyens in einem Gemeinwesen und hierin die Erfahrung der Möglichkeit der Verwirklichung der subjektiven Freiheit entscheidend ist. Der Staat kann daher und nur daher die *Wirklichkeit der konkreten Freiheit* sein.⁴²³

⁴¹⁹ Stekeler-Weithofer: *Hegels Phänomenologie des Geistes*, S. 256.

⁴²⁰ TW VII, §268.

⁴²¹ Ebd., §268. Hervorhebung von A. A.

⁴²² Ebd.

⁴²³ Vgl. ebd., §260.

3.2.4.1.2 *Verhältnis von volonté générale und volonté particulière*

Der Staat als die Bedingung der Möglichkeit der konkreten Freiheit zeigt sich in der hegelschen Staatstheorie ganz konkret im *Prozess* der Anerkennung des Gemeinwillens durch die Bürger – oder anders gesagt im Verhältnis zwischen *volonté générale* und *volonté particulière*.

Die hegelsche *volonté générale* ist nicht etwa als mystischer Begriff des *wahren Willens aller* bestimmt, wie ihn etwa Rousseau formuliert. Sie meint vielmehr das durch politische Willensbildung sich herauskristallisierende Interesse des Gemeinwesens. Sie kann so ganz unterschiedliche Inhalte haben, die sich in einzelnen Politikbereichen zeigen können. Hegel geht nun aus von der Annahme, dass die Anerkennung dieses Willens gerade davon abhängt, inwiefern der Bürger sein Partikularinteresse in diesem aufgehoben sieht. Die Identifizierung mit dem Gemeinwillen des Gemeinwesens hängt so wesentlich davon ab, dass der Einzelne das Recht auf die Realisierung seines Partikularinteresses behält. Zugespitzt heißt das: Die Realisierung des Partikularinteresses ist die Bedingung jeder freien und nachhaltigen Übernahme des Gemeinwillens. Als freies Gemeinwesen zeigt sich dann jener Staat, der das besondere Interesse des Einzelnen nicht nur berücksichtigt, sondern diese konkrete Freiheit zu seinem Prinzip macht.

»Worauf es ankommt ist das Gesetz der Vernunft und dann die besondere Freiheit, ich als dieses, das diese beiden [Bürger und Staat] sich durchdringen, mein besonderer Zweck, Interesse, identisch ist mit dem Allgemeinen, sonst steht der Staat in der Luft. Das Selbstgefühl der Individuen macht seine Wirklichkeit aus und seine Festigkeit ist die Identität jener beiden Seiten.«⁴²⁴

Hegel erkennt so einerseits, dass die *volonté générale* nur zum Prinzip des Denkens, Urteilens und Handelns des Einzelnen werden kann, wenn dieser diesen *allgemeinen Willen* aus *freier* Erkenntnis anerkennt und ihn so zu seinem eigenen Willen macht – soweit folgt er Rousseau und lobt ihn gerade dafür, dass er den Willen überhaupt, oder genauer das Verhältnis von *allgemeinem* und *besonderen Willen*, zur Grundlage des Staates machte.

Hegel erkennt aber gerade in der Auseinandersetzung mit der Staatskonzeption Rousseaus andererseits, dass gerade die *Erhaltung* und *Verwirklichung*, nicht die Abschaffung der *volonté particulière* die nachhaltige oder, wie er sagt, *substantielle* Anerkennung der *volonté générale* sichert. Anders als Rousseau sieht er nämlich, dass solche Anerkennung des Gemeinwillens nicht etwa dadurch zu erkaufen ist, dass der besondere Wille »beiseite gesetzt oder gar unterdrückt«⁴²⁵ würde. Vielmehr muss dieser besondere Wille »mit dem Allgemeinen in Übereinstimmung gesetzt

424 GW 26,3, S. 1410.

425 TW VII, §261, Anm.

werden, wodurch es selbst und das Allgemeine erhalten wird.«⁴²⁶ Es müsse ein konkretes Verhältnis zwischen Besonderem und Allgemeinem geben. Dies meint das ganz konkrete Verhältnis zwischen dem Bürger und seinem Staat, das sich in der Realisierung privater Interessen materialisiert. Auch im hegelschen Staat haben die Einzelnen so das Recht, ihr je besonderes Interesse zu verfolgen. »Den Bürgern muss es im Staat immer auch um sich selbst gehen – wobei dann subjektiv immer die Frage ist, wie weit dieses »ich selbst« bloß erst das momentane Subjekt und das Individuum in seinem leiblichen Leben oder doch schon die ganze Person ist.«⁴²⁷

In der Erfahrung der Verwirklichung je subjektiver Freiheiten kann der Bürger den Staat als Bedingung seines freien Daseins erkennen, oder anders gesagt: Nur so kann die allgemeine Sache, die Sache des Wir des Gemeinwesens, zur Sache des Einzelnen oder zu seinem Zweck werden. Die Übereinstimmung von partikularem und allgemeinem Willen ist somit nur dann nachhaltig gesichert, wenn das Partikularinteresse im Gemeinwillen ganz konkret enthalten ist und der Einzelnen in seinem Status als Citoyens durch seine geistigen Fähigkeiten gerade dies erkennt. Diese entwickelte Einsicht ist nach Hegel so substantiell und gewissermaßen unmittelbar, dass er es als *Zutrauen in die allgemeine Sache* bezeichnet.

»Zutrauen habe ich zu jemanden [sic!] insofern ich weiß, daß mein Interesse, mein Wohl auch sein Zweck ist, daß unsere Zwecke identisch sind. Dieß Zutrauen, diese Gewißheit ist die allgemeine Form der Gesinnung und kann mehr oder weniger entwickelt sein.«⁴²⁸

Nur so sei zu gewährleisten, dass die »*Vereinigung* als solche [...] selbst der wahrhafte Inhalt und Zweck«⁴²⁹ der Personen ist. Das bedeutet hier zunächst erst ganz allgemein, dass die

»Willensintentionen Einzelner [...] auf den allgemeinen Zweck der *Vereinigung* in einem substantiell allgemeinen Willen so ausgerichtet [werden], daß sie dessen Zweck nicht bloß außer sich haben, sondern in sich enthalten als einen, der in ihnen gewußt und gewollt wird [...]«.⁴³⁰

Der Staat ist somit die Vermittlung des *besonderen Interesses* mit dem *allgemeinen Willen* des Gemeinwesens. Das besondere Interesse muss berücksichtigt sein, weil dieses konstitutiv für die Anerkennung des Staates ist. Die Bürger müssen sehen, dass ihr besonderes Interesse gesichert ist und sie daher auch das allgemeine Interesse verfolgen sollten.

Fragt man also mit Hegel, wie der Einzelne an ein Gemeinwesen so gebunden werden kann, dass er will, was das Gemeinwesen will, sich also

426 Ebd.

427 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 826.

428 GW 26,3, S. 1411.

429 TW VII, §258.

430 Fulda, *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*, S. 223.

mit diesem *identifiziert*, muss man zweifacher Weise antworten: Das Gemeinwesen muss das Interesse des Einzelnen nicht nur rechtlich garantieren, sondern auch die Möglichkeit seiner Verwirklichung sichern. Er muss gerade dieses Interesse und seine Wirklichkeit, das sich als konkrete Freiheit zeigt, zum Prinzip seiner institutionellen Organisation machen und ist nur insofern »Organisation des Begriffs der Freiheit«, ⁴³¹ Zugleich muss der Einzelne die Bildung zur vollen Person in einem aktiven politischen Leben vollziehen. So finde das

»Individuum, nach seinen Pflichten Untertan, [...] als Bürger in ihrer Erfüllung Schutz seiner Person und Eigentums, die Berücksichtigung seines besonderen Wohls und die Befriedigung seines substantiellen Wesens [als freie Person, A. A.], das Bewußtsein und das Selbstgefühl, Mitglied eines Ganzen zu sein, und in dieser Vollbringung der Pflichten als Leistungen und Geschäfte für den Staat hat dieser seine Erhaltung und sein Bestehen.« ⁴³²

Der Staatsbegriff ist somit »gerade darauf angelegt, Eigennutz, Ehrgeiz und Prestigestreben der Individuen in geeignete Bahnen zu lenken. [...] [A]uch hier soll das Selbstinteresse der einzelnen allen oder dem Ganzen zugute kommen.« ⁴³³ Im Unterschied zum Wirken der Bourgeois ist dieses Verhältnis den Citoyens jedoch bewusst und wird so von ihnen willentlich verfolgt – der *Citoyen* zeigt sich als *Selbstbewusstsein* im vollen Kompetenzsinn des Begriffs.

Das Verhältnis zwischen *volonté générale* und *volonté particulière* ist in der hegelschen Staatskonzeption entscheidend. Gerade hier erörtert Hegel, inwiefern der Staat »die Wirklichkeit der konkreten Freiheit« ⁴³⁴ ist. Hegel zeigt in der Formulierung seiner ganzen Staatskonzeption, dass der Staat die *wirkliche Möglichkeit der Verwirklichung* dieser subjektiven Freiheit ist, und dass das Partikularinteresse die Erscheinungsform solcher Freiheit ist.

3.2.4.1.3 Die Wirklichkeit der konkreten Freiheit

Der Staat muss sich konkret als *freies* Gemeinwesen zeigen, er ist die »Wirklichkeit der konkreten Freiheit.« ⁴³⁵ Wirklich ist solche Freiheit nach Hegel aber nur, wenn sie realisiert ist, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind.

Die Subjektivität des Einzelnen müsse sich nicht nur in der *Familie* und in der *bürgerlichen Gesellschaft* voll entwickeln dürfen, sie müsse

⁴³¹ GW 26,2, S. 1000.

⁴³² TW VII, § 261, Anm.

⁴³³ Thomas Petersen (1991): *Volonté générale und volonté particulière. Konsens, Konflikt und Kompromiss in der Demokratie*, Köln: Bachem, S. 46.

⁴³⁴ TW VII, § 260.

⁴³⁵ Ebd.

auch zugleich »durch sich selbst in das Interesse des Allgemeinen [...] übergehen.«⁴³⁶ Sie bedarf also auf der einen Seite eines Gemeinwesens, das sie rechtlich sichert und institutionell ermöglicht. *Familie* und *bürgerliche Gesellschaft* stehen unter der rechtlichen Autorität des Staates; beide Institutionen haben Pflichten, denen sie sich unterordnen müssen, aber auch Rechte gegen den Staat, und sie werden von ihm geschützt. Der Staat ist so die Sphäre des reziproken Verhältnisses von Recht und Pflicht und schon insofern die Sphäre freier Personen.⁴³⁷

Zugleich ist der immanente Zweck des Wirkens der Einzelnen innerhalb der Institutionen des Staates die je eigene Bildung zur *selbstbewussten* Person. Entscheidend für die Aktualisierung der konkreten Freiheit ist, dass der Einzelne sich selbst als *freie* Person erkennt, also ein *Selbstwissen* von sich als geistiges Wesen entwickelt, das zu solcher Freiheit nicht nur bestimmt, sondern auch durch seine geistigen Fähigkeiten im Stande ist.⁴³⁸ Anders gesagt: Die Person muss erkennen, dass sie selbst auch für das je eigene freie Leben verantwortlich ist. Sie muss sich selbst als Bürger erkennen, durch den das Gemeinwesen als Staatsprinzip überhaupt erst konstituiert wird. Sie muss zudem erkennen, dass gerade das Gemeinwesen dieses Dasein institutionell garantiert, insofern es einerseits die Sphäre des Verhältnisses von Recht und Pflicht und andererseits die Möglichkeit des gemeinsamen Denkens und Handelns ist.

In diesem Status agieren sie als Selbstbewusstsein, d. h. als Personen, die über nachhaltige personale Kompetenzen verfügen, die sich unterscheiden »von einer bloß momentanen Willkür ebenso wie von bloß verhaltensförmigen Dispositionen [...].«⁴³⁹ Sie agieren hier bewusst nach Grundsätzen, die von ihnen selbst als eigene Richtigkeiten anerkannt sind. Nur so könne es eine *nachhaltige* Anerkennung des Gemeinwesens durch die Bürger geben – und gerade hier zeigt sich die zentrale Bedeutung der Bildung des Einzelnen für ein Dasein als freie Person in der hegelischen Rechtsphilosophie.

Solche Erkenntnis kann der Einzelne aber nur gewinnen, wenn er ein aktives gesellschaftliches und politisches Leben führt, d. h. in den Institutionen des gesamten Staates aktiv ist. Auch im Staat zeigt sich nämlich Bildung als »Gewohnheit gewordene[s] Wollen [...].«⁴⁴⁰ In dieser, in gewisser Hinsicht osmotischen Entwicklung des Bewusstseins des Einzelnen

436 Ebd.

437 Vgl. Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 818: »Es gibt also ein Geben und Nehmen zwischen Bürger und Staat in den Pflichten gegen den Staat und in den Rechten, auch Wohltaten, die dieser gewährt. Das gilt zunächst natürlich nur ganz allgemein. Konkret kann es außer Balance kommen.«

438 Vgl. TW VII, §260f.

439 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 830.

440 TW VII, §268.

durch Teilhabe, erlange dieser ein »Zutrauen«⁴⁴¹ in die seine Freiheit sichernden Strukturen des Staates.

»Dies Zutrauen haben die Menschen doch, daß die Sache [der Staat] bestehen müsse, und in ihr nur das besondere Interesse könne zu Stande kommen; die Gewohnheit nur macht es unsichtbar, worauf unsere ganze Existenz beruht. Geht jemand zur Nacht sicher auf der Straße fällt es ihm nicht ein, daß dies anders sein könne. Diese Gewohnheit der Sicherheit ist zur anderen Natur geworden, und man denkt nicht nach, wie dies Wirkung besonderer Institutionen sei.«⁴⁴²

Bedingung der Erfahrung solchen *Zutrauens* ist jedoch, »dass die personalen Individuen nicht bloß für sich ein privates Leben leben, sondern als politische Bürger sich zugleich als sowohl passive als auch aktive Subjekte im Gemeinwesen begreifen, also nicht etwa bloß als Untertanen, sondern als Personen, ohne deren faktische und praktische Anerkennungen es das Gemeinwesen gar nicht gibt, aber auch sie selbst nicht als Personen und Bürger.«⁴⁴³ Hierzu bedarf es freilich der Bildung, die das »Wissen und Wollen«⁴⁴⁴ zu solch freier Erkenntnis zur Verfügung stellt und ermöglicht, dass die Einzelnen eine »dieses Zwecks bewußte Wirksamkeit haben«,⁴⁴⁵ d.h. bewusst nach Grundsätzen agieren, die ihre Freiheit realisieren und gerade darin das Gemeinwesen konstituieren, indem

»sie durch sich selbst in das Interesse des Allgemeinen teils *übergehen*, teils mit Wissen und Willen dasselbe und zwar als ihren eigenen *substantiellen Geist* anerkennen und für dasselbe als ihren *Endzweck tätig* sind, so daß weder das Allgemeine ohne das besondere Interesse, Wissen und Wollen gelte und vollbracht werde, noch daß die Individuen bloß für das letztere als Privatpersonen leben, und nicht zugleich in und für das Allgemeine wollen und eine dieses Zwecks bewußte Wirksamkeit haben.«⁴⁴⁶

In der Erörterung des Begriffs des Gemeinwesens erkennt Hegel so, dass die Bewertung der realen Strukturen des Gemeinwesens der reflektierten Bezugnahme seiner Bürger bedarf.

Durch diesen Begriff des *Staates als solchen* sind die Anforderungen an den politischen Staat formuliert. Dieser ist nur anerkennungswürdig, wenn die besonderen Interessen in ihrer allgemeinen Form in seiner *volonté générale* aufgehoben sind. Institutionell wird dies sichergestellt durch die Interessenvertretung in der Ständerversammlung, wo auch die Korporationen vertreten sind. Hier werden die Interessen der Citoyens

441 Ebd., § 268.

442 GW 26,2, S. 1002.

443 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 817.

444 TW VII, § 260.

445 Ebd.

446 Ebd., vgl. auch GW 26,3, S. 1407.

zur Staatsangelegenheit. Das ganze Institutionengefüge des politischen Staates ist darauf ausgerichtet, die *volonté générale* der Volksgemeinschaft herauszuarbeiten und so die Rückbindung zwischen Staat und Volk zu erhalten. Die *volonté générale* ist somit kein mystischer wahrer Wille, sondern kristallisiert sich in der politischen Willensbildung heraus.

Herausfordernd ist dieser Staatsbegriff, weil Hegel sich in ihm explizit gegen Wahlen ausspricht,⁴⁴⁷ wofür wir ihn aus heutiger Sicht durchaus kritisieren können.⁴⁴⁸ Diese weisen für ihn eine allzu starke Vereinzelung und Willkür auf. Wichtig ist für Hegels Staatsbegriff die korporative Organisation der Citoyens und das gemeinschaftliche Moment dieser. Dadurch kann es scheinen, als ob der Einzelne oder der Bürger keine entscheidende Rolle in der staatlichen Willensbildung spiele. Es ist aber festzuhalten, dass der Bürger hier, organisiert in Interessensgemeinschaften, sehr wohl vertreten ist. Der politische Staat zeigt sich in zweifacher Hinsicht als anerkennungswürdig: zum einen muss er funktionsfähig sein, zum anderen müssen die subjektiven Interessen institutionell verankert werden.

3.2.4.2 Der politische Staat

Der Staat als die Wirklichkeit gemeinsamer Prinzipien und der daraus abgeleiteten Handlungs- und Praxisformen findet seine Realisierung in der institutionellen Gestaltung des politischen Staates, wobei Hegel sich betont gegen eine rein »kommunitarische Vorstellung vom Gemeinwesen auf der Basis eines angeblich unmittelbar vernünftigen, heute auch »demokratisch« genannten Konsenses als Ideologie«⁴⁴⁹ wendet. Er fordert vielmehr, dass sich die Prinzipien, die er im *Staat als solchen* formuliert, einerseits darin zeigen, dass der Staat funktionsfähig ist, d. h. dass seine Institutionen politisch handlungsfähig sind. Hierzu gehört auch die Professionalisierung des politischen Personals, an das Hegel hohe Anforderungen stellt. Andererseits muss sich hier ganz konkret zeigen, dass das *besondere* Interesse, wenn auch in seiner *allgemeinen* Form, in die Staatsangelegenheiten eingebunden ist. Insofern erkennt Hegel in den Institutionen »die Grundsäulen der öffentlichen Freiheit«.⁴⁵⁰ Sie machten die Verfassung »im *Besonderen* aus und sind darum die feste Basis des Staats [...]«.⁴⁵¹ Diese sind sie jedoch nicht nur, insofern sie den Staat organisieren und beispielsweise durch die Gewaltenteilung jede Art von

447 Vgl. TW VII, § 311.

448 Eine recht explizite Kritik zu diesem Punkt findet sich z.B. bei Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 932ff.

449 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 808.

450 TW VII, § 265.

451 Ebd.

staatlicher Willkür verhindern, sondern vor allem, weil durch ihre vernünftige Funktionsweise, in der sich die konkrete Freiheit zeige, »Zutrauen und Gesinnung«⁴⁵² der Einzelnen sich entwickeln könnten, »da in ihnen die besondere Freiheit realisiert und vernünftig, damit in ihnen selbst *an sich* die Vereinigung der Freiheit und Notwendigkeit vorhanden ist.«⁴⁵³

So sei der politische Staat ein Organismus, er verfüge als solcher über eine Gewaltenteilung oder besser Gewaltenverschränkung. Hegel definiert die drei Gewalten seines politischen Staates als die *fürstliche Gewalt*, die *Regierungsgewalt* und die *gesetzgebende Gewalt*.⁴⁵⁴ Die einzelnen Gewalten als Elemente des Organismus seien jedoch auf den gemeinsamen Zweck ausgerichtet: Die Herausbildung der konkreten *volonté générale*, die sich im Beschließen von Gesetzen oder im konkreten Regierungshandeln zeigt. Sie seien nicht in einem Konfliktverhältnis zueinander, sondern Teile des ganzen Begriffs des Staates. Nur in diesem Zusammenspiel garantieren sie die Funktionsfähigkeit des Staates, d.h. seine Kompetenz, die *volonté générale* zu erkennen und zu beschließen und so die konkrete Freiheit der Bürger zu garantieren.⁴⁵⁵ »Die Staatsgewalten bilden für Hegel also in ihrem Zusammenspiel einen Organismus, weil

452 Ebd.

453 Ebd.

454 Die fürstliche Gewalt wird im Weiteren nicht näher betrachtet. Der hegelsche Fürst ist nicht ein absolutistischer Herrscher, sondern es kommt Hegel bei diesem Moment des Staatsbegriffes darauf an, das subjektive oder personale Moment des Staates hervorzuheben. Der Monarch ist die formelle Spitze des Staates. Siehe hierzu TW VII, §273: »Der politische Staat dirimiert sich somit in die substantiellen Unterschiede, [...] Subjektivität als der letzten Willensentscheidung, die fürstliche Gewalt, – in der die unterschiedenen Gewalten zur individuellen Einheit zusammengefaßt sind, die also die Spitze und der Anfang des Ganzen – der *konstitutionellen Monarchie*, ist.« Pirmin Stekeler etwa geht so weit zu sagen, dass der Monarch dem Bundespräsidenten der Bundesrepublik Deutschland entspräche, man also das Moment des Fürsten als konstitutionelle Demokratie lesen könnte. Laut Stekeler hat der Monarch in der hegelschen Staatstheorie dann etwa die Rolle des Bundespräsidenten der BRD oder etwa auch die des Königs Großbritanniens. Beide sind nicht in den konkreten Prozess politischer Willensbildung einbezogen, besiegeln jedoch Gesetze formell durch ihre Unterschrift. Der hegelsche Staat entspräche, zumindest in seinen Grundzügen so einer konstitutiven Monarchie oder eben einer parlamentarischen Demokratie nach bundesdeutschem Muster mit einem Bundespräsidenten an der Spitze. Vgl. Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 806, 877.

455 Dies ist für Hegel von besonderer Relevanz, wie er in seiner Kritik der Französischen Revolution und der Gewaltenteilungslehre Montesquieus darlegt. TW VII, §272, Anm. Vgl. auch GW 26,3, S. 1418f. und GW 26,2, S. 1008ff. Siehe auch Petersen, *Subjektivität und Politik*, S. 138f.

sie zur Erhaltung und Weiterentwicklung des politischen Ganzen zusammenwirken.«⁴⁵⁶

3.2.4.2.1 Die Professionalisierung des politischen Personals

Das organische Zusammenwirken der Staatsgewalten zur Erarbeitung des Gemeinwillens bedürfe der Professionalisierung des politischen Personals, der Repräsentanten und der Beamten. *Repräsentanten* als Mitglieder der Regierung und Abgeordnete des Parlaments bedürfen »entsprechender Eigenschaften und der Gesinnung«, die sie »in *obrigkeitlichen* oder *Staatsämtern*«⁴⁵⁷ erworben haben. Nur durch solche Erfahrung in der konkreten Politik hätte das politische Personal »durch die Tat bewährte Gesinnung, Geschicklichkeit und Kenntnis der Einrichtungen und Interessen des Staats und der bürgerlichen Gesellschaft und den dadurch gebildeten und erprobten obrigkeitlichen Sinn und Sinn des Staates.«⁴⁵⁸ Die Erfahrung und Kompetenz des politischen Personals gewährleiste, dass es überhaupt Wissen um die Belange der Bevölkerung und die Realisierungsmöglichkeiten dieser Belange habe. Einen substantiellen oder allgemeinen politischen Willen zu erkennen, festzusetzen und zu beschließen, bedeute so, die realen Herausforderungen der politischen Gemeinschaft zu kennen. So könne »dieser Wille [...] insofern vernünftig [genannt werden], als in ihm die gesellschaftlichen Interessen und die Erfordernisse staatlichen Handelns – die Regierung wirkt an der Gesetzgebung beratend mit – Berücksichtigung finden.«⁴⁵⁹ Dies ist nach Hegel entscheidend, damit die Bürger das politische Personal als ihre Repräsentanten anerkennen können.

Die Bedeutung der Professionalisierung der Politik zeigt sich zudem in der besonderen Rolle der *Beamten*. Sie sind Angehörige des *allgemeinen Standes* und sollen durch fachliche und persönliche Qualifikation das Funktionieren der Verwaltung sicherstellen, denn sie sind mit dem Besorgen der allgemeinen Angelegenheiten betraut und somit für die Herausbildung der *volonté générale* mitverantwortlich. Dies zu leisten, bedeutet für Hegel ein ganz besonderes Verhältnis des Beamten zu

456 Petersen: *Volonté générale und volonté particulière*. S. 45.

457 TW VII, §310.

458 Ebd., §310.

459 Petersen: *Volonté générale und volonté particulière*, S. 47. Sie auch TW VII, §309: »Da die Abordnung zur Beratung und Beschließung über die *allgemeinen* Angelegenheiten geschieht, hat sie den Sinn, daß durch das Zutrauen solche Individuen dazu bestimmt werden, die sich besser auf diese Angelegenheiten verstehen als die Abgeordneten, wie auch, daß sie nicht das besondere Interesse einer Gemeinde, Korporation gegen das allgemeine [sic!], sondern wesentlich dieses geltend machen.«

seinem Berufszweig; der Beamte befinde sich nämlich nicht nur in einem reinen Anstellungsverhältnis. »Der Staatsdienst fordert vielmehr die Aufopferung selbständiger und subjektiver Zwecke und gibt eben damit das Recht, sie in der pflichtmäßigen Leistung, aber nur in ihr zu finden.«⁴⁶⁰ Das Dasein des Beamten erfordere so seine ganze Identifikation mit dem Staat. Der Beamte brauche nicht nur die »gründlichste Bildung«⁴⁶¹ und könne so über »gebildete Intelligenz« verfügen, er benötige auch das »rechtliche Bewußtsein«, ⁴⁶² die ihm als Qualifikationen »Sitte sein« müssten.⁴⁶³ Diese Qualitäten erlange die Beamtenschaft in der Ausübung der Staatsgeschäfte und sei so »die Grundsäule des Staates in Betreff auf Rechtlichkeit und der Intelligenz«⁴⁶⁴ oder, anders gesagt, Träger politischer Tugend, da sie in der Lage sei, durch ihre Bildung den allgemeinen Zweck des Staates zu wissen und zu wollen.⁴⁶⁵ Diese besondere Qualifikation des Beamten sei insofern besonders relevant, als gerade durch diese »die Zufriedenheit und das Zutrauen der Bürger zur Regierung«⁴⁶⁶ gestiftet werde. Die Anerkennung des Staates, die sich in der hegelschen Terminologie auch als *Zutrauen* oder *Vertrauen* zeigt, ist wesentlich durch die fachliche und persönliche Qualifikation der Beamten als politisches Personal bedingt. Diese besondere Rolle der Beamten zeigt sich in einer Institution, die Hegel *Regierungsgewalt* nennt und die die zentrale vermittelnde Instanz zwischen Staat und Bürger ist.

3.2.4.2.2 Die Regierungsgewalt

Die *Regierungsgewalt* bezeichnet in der hegelschen Staatskonzeption zunächst die Rechtsprechung sowie die Verwaltung des Staates – das ist nach Hegel die Exekutive.⁴⁶⁷ Ihr Kompetenzbereich beinhaltet also die Polizei und die Rechtsprechung, wie sie bereits in der bürgerlichen Gesellschaft dargestellt wurden.⁴⁶⁸ Hier findet die konkrete Vermittlung von *volonté générale* des Staates und *volonté particulière* der Einzelnen statt. Die Aufgabe der Regierungsgewalt ist »die Subsumtion der *besonderen*

⁴⁶⁰ TW VII, §294 Anm.

⁴⁶¹ GW 26,2, S. 1023.

⁴⁶² TW VII, §297.

⁴⁶³ GW 26,2, S. 1022 heißt es weiter: »In der Bildung des Beamtenstandes überhaupt muß es liegen, der Pflicht getreu zu sein. Die dazu gehörenden Qualitäten müssen Sitte sein, und können so nicht befohlen werden.«

⁴⁶⁴ Ebd., S. 1023, Siehe auch TW VII, §296.

⁴⁶⁵ Vgl. Petersen: *Subjektivität und Politik*.

⁴⁶⁶ TW VII, §295.

⁴⁶⁷ Ebd., §287.

⁴⁶⁸ Nach heutigem Verständnis würde man von Exekutive und Judikative sprechen.

Sphären und einzelnen Fälle unter das Allgemeine«, ⁴⁶⁹ das zuvor durch die gesetzgebende Gewalt bestimmt und festgesetzt wurde. Hier werden die Rechte und Pflichten von Staat und Einzelnen exekutiert. Dies bedeutet wiederum, dass durch diese Gewalt zum einen die Leistungen der Einzelnen gegen den Staat organisiert werden, zum anderen werden durch sie die besonderen Interessen gesichert und erhalten.

»Gegen die besonderen Interessen bringt sie das Staatsinteresse zur Geltung, sie organisiert darin die Geschäfte und Leistungen der Individuen für den Staat. Andererseits erhält sie durch ihre Tätigkeit die Sphäre des besonderen Interesses, und schließlich soll diese besondere Sphäre »in das Allgemeine zurück[ge]führt« werden.« ⁴⁷⁰

In dieser Rückführung des Besonderen in das Allgemeine des Staates erkennt Hegel die Möglichkeit der Entwicklung der *staatsbürgerlichen Gesinnung*. Hat die Regierungsgewalt nämlich die Aufgabe, die staatlichen Belange zu befördern und diesem Staat dabei »Tiefe und die Stärke« ⁴⁷¹ zu verschaffen, muss er dazu notwendig die besonderen Interessen garantieren und sich so der Identifikation der Bürger, durch die Realisierung ihrer konkreten Freiheit, versichern. Nur so könne sich der Staat nachhaltig erhalten.

Die Regierungsgewalt schafft so die Vermittlung der politischen Gesinnung der Bürger, die nicht anderes meint als die Einsicht, dass der Staat die je eigenen Interessen sichert und dass er deshalb anerkennungswürdig ist. Dies zu stiften, ist Aufgabe der Regierungsgewalt, die durch die Sicherung und Realisierung der subjektiven Freiheit die Existenz des Staates garantiert. Hier treffen die besonderen Interessen der Korporationen auf das gemeinschaftliche Interesse. Gerade hier würden die Einzelnen erkennen, dass ihre konkrete Freiheit, die sich in ihren besonderen Interessen materialisiert, nicht nur abstrakt aufgehoben sind, sondern konkret im Wirken der Regierung realisiert werden. Als Mitglieder der Korporationen erfahren die Einzelnen nämlich, dass der Staat »das Mittel der Erhaltung der besonderen Zwecke« ist. ⁴⁷² Sie würden den Staat so als »ihre Substanz wissen«, ⁴⁷³ oder, anders gesagt, ihn als Bedingung ihres freien Daseins als Person erkennen – und hierin liege »das Geheimnis des Patriotismus der Bürger«, das sei der Grund ihrer Identifikation mit ihm. ⁴⁷⁴

Eine besondere Bedeutung kommt innerhalb der Bestimmung der Kompetenz der Regierungsgewalt der *Organisation der Behörden* des Staates zu. Diese zu gestalten sei besonders herausfordernd, da eine

469 TW VII, §273.

470 Petersen: *Subjektivität und Politik*, S. 157.

471 TW VII, §289 Anm.

472 Ebd., §289 Anm.

473 Ebd.

474 Ebd.

zentralistische Struktur nach französischem Vorbild zu verhindern sei.⁴⁷⁵ Entscheidend an der Organisation der Behörden sei, dass »von unten, wo das bürgerliche Leben *konkret* ist, dasselbe auf konkrete Weise regiert werde [...].«⁴⁷⁶ Um dies zu sichern, spricht Hegel den Korporationen, Genossenschaften und Kommunen das Recht auf eine gewisse Selbstverwaltung zu, während er zugleich sieht, dass die Fähigkeit »häufig ungeschickt sein«⁴⁷⁷ kann, da sie aufgrund ihres nur beschränkten Aufgabenbereichen der Selbstverwaltung den Behörden des Staates unterlegen ist. Die Selbstverwaltung sei so zwar gegeben und garantiert, jedoch »auf Geschäfte geringer Bedeutung«⁴⁷⁸ beschränkt.

Die besondere Bedeutung der Selbstverwaltung zeigt sich nach Hegel zudem darin, dass sie die Macht der Staatsbeamten einschränkt. Gerade die »Korporationsrechte«⁴⁷⁹ würden sicherstellen, dass die Beamten »nicht die isolierte Stellung einer Aristokratie nehme und Bildung und Geschicklichkeit nicht zu einem Mittel der Willkür und einer Herrschaft werde [...].«⁴⁸⁰ Die Selbstverwaltung verhindere also nach Hegel eine Herrschaft »von oben herab«.⁴⁸¹ Ein solcher Machtmissbrauch durch Beamte würde nämlich das Prinzip des Gemeinwesens zerstören und das wichtige Zutrauen der Bürger in dieses verhindern. Hier wirken die Korporationen gewissermaßen disziplinierend auf die Beamtenschaft, »wodurch die Einmischung subjektiver Willkür in die den Beamten anvertraute Gewalt für sich gehemmt und die in das einzelne Benehmen nicht reichende Kontrolle von oben von unten ergänzt wird.«⁴⁸²

Die Regierungsgewalt ist so zum einen in Bezug auf das Funktionsfähigkeit des Staates als Institutionengefüge relevant, denn sie besorgt nicht nur die Bedingungen der für den Staat wichtigen Geschäfte, sondern befördert diese im Verhältnis zu partikularen Interessen der Kommunen und Korporationen. Sie bestellt also die Pflichten der Institutionen und Bürger gegen den Staat, dessen Funktionsfähigkeit von den Leistungen jener abhängt. Besonders relevant ist jedoch zum anderen, dass gerade in der Sphäre der Regierungsgewalt das organisierte besondere Interesse

475 Vgl. GW 26,3, S. 1442

476 TW VII, §290.

477 Ebd., §289 Anm.

478 Petersen: *Subjektivität und Politik*, S. 158.

479 TW VII, §297.

480 Ebd.

481 TW VII, §297. An einem Beispiel expliziert Hegel diese Gefahr in der Anmerkung des gleichen Paragraphen: »So hatte sich vormals die Rechtspflege, deren Objekt das eigentümliche Interesse aller Individuen ist, dadurch, daß die Kenntnis des Rechts sich in Gelehrsamkeit und fremde Sprache und die Kenntnis des Rechtsganges in verwickelten Formalismus verhüllte, in ein Instrument des Gewinns und der Beherrschung verwandelt.«

482 TW VII, §295.

institutionell garantiert wird. Das Besondere hat durch die Betonung der wichtigen Stellung kommunaler Selbstverwaltung sein Recht gegen eine Politik von oben und hat hierbei sogar korrektive Wirkung auf die Beamtenschaft, gegen die sie ihr Recht im Falle von Willkür geltend machen kann. Dadurch möchte Hegel Bindung und Zutrauen der Bürger an den Staat sicherstellen.

3.2.4.2.3 *Die gesetzgebende Gewalt*

Die *gesetzgebende Gewalt* bezeichnet in der hegelschen Staatstheorie die Legislative. Hier werden Gesetze beraten und beschlossen und gerade insofern ist hier die Sphäre, wo der allgemeine Wille in seine allgemeinsten Form erkannt und formuliert wird. Da dieser Wille in der hegelschen Staatstheorie nie nur ein abstrakter ist, sind die an diesem Prozess beteiligten Personengruppen entscheidend. Hegel zeigt hier erneut die Relevanz der Vermittlung des allgemeinen Willens des Gemeinwesens mit dem organisierten Willen der Einzelnen, indem er etwa die Korporationen in diese Gewalt einbindet.

Die gesetzgebende Gewalt hat drei Momente. Erstens hat sie das *monarchische Moment*. Die Entscheidungen des Monarchen sind immer abstrakter Natur und bedürfen so der inhaltlichen Bestimmung. Zweitens ist die *Regierungsgewalt* beratend an der Formulierung von Gesetzen beteiligt. Sie habe »concrete Kenntniß« von »Grundsätze[n] [...] und Praxis«⁴⁸³ der Staatsangelegenheiten, d. h. sie wisse, ob zu beschließende Gesetze bestimmten, schon bestehenden »Verfahrensweisen«⁴⁸⁴ oder Praxisformen des Volkes entsprechen und somit Aussicht auf Anerkennung durch dieses haben. Die Regierungsgewalt wisse zudem um die konkreten »Bedürfnisse des Staats«,⁴⁸⁵ wodurch ihre Beteiligung an Formulierung und Beschluss von Gesetzen notwendig wird. Vor allem das dritte Moment zeigt sich aber als entscheidendes Kriterium für die Vermittlung von Allgemeinheit und Besonderheit: Das *ständische Element* ist die Zusammenfassung der gewählten Vertreter der Korporationen und somit Mitglieder »verschiedener politischer Stände«.⁴⁸⁶ Es gewährleiste, dass die allgemeinen Staatsangelegenheiten nicht nur »an sich«, sondern auch »für sich«,⁴⁸⁷ realisiert werden. Sie sollen sich demnach im Wissen und Wollen der *Vielen des Volkes*,⁴⁸⁸ was Hegels bevorzugter Begriff für die anzunehmende Gesamtheit einer Volksgemeinschaft ist,

483 GW 26,2, S. 1026.

484 Ebd.

485 Ebd.

486 Fulda: *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*, S. 229. Vgl. TW VII, §301.

487 TW VII, §301.

488 Vgl. ebd., Anm.

widerspiegeln. Es sollen möglichst viele an der Herrschaft (repräsentiert) beteiligt sein, wodurch »das Moment der subjektiven *formellen Freiheit*, das öffentliche Bewußtsein als *empirische Allgemeinheit* der Ansichten und Gedanken der *Vielen*, darin zur Existenz komme[n].«⁴⁸⁹ Durch das ständische Element werden also nicht nur die konkreten Interessen in die gesetzgebende Gewalt eingeschlossen, hier zeigen sich auch konkrete Inhalte zu beschließender Gesetze. Das Verhältnis zwischen dem Staat und den Vielen des Volkes wird also gerade dadurch gestiftet, dass das »Wohl des Staats [...] mit dem näheren Bewußtsein der Vielen«⁴⁹⁰ geschieht. Es zeigt sich, dass Hegel Staat und Volk nicht etwa als einander entgegenstehende Instanzen versteht, sondern fordert, dass es ein konkretes Verhältnis zwischen ihnen gibt, d.h. »das Interesse des Staats ist das Interesse der Bürger«⁴⁹¹, beide sind also als Teile eines Ganzen zu begreifen.

Organisiert sind die Repräsentanten der Korporationen in der *Ständeversammlung*, die mit der *Regierungsgewalt* über Gesetze berät, die der *Monarch* dann schließlich besiegelt, wodurch die Mitte zwischen beiden Interessensgruppen gefunden werden soll. Hegel erkennt in dieser Struktur gleichwohl die Gefahr, dass die drei Elemente ihre je eigenen Interessen als das Ganze des Staates betrachten und sich isolieren könnten, wodurch es entweder zu »Herrschergewalt und Willkür« käme oder die »besonderen Interessen der Gemeinden, Korporationen und der Individuen«⁴⁹² zum Willen des Ganzen gemacht würden und somit als »Darstellung einer Menge und eines Haufens, zu einem somit unorganischen Meinen und Wollen, und zur bloß massenhaften Gewalt gegen den organischen Staat kommen.«⁴⁹³ Die gesetzgebende Gewalt stellt diesen negativen Tendenzen gegenüber eine gewisse Absicherung dar, indem sie den Rahmen bietet, die Interessen der Elemente miteinander auszugleichen. So spricht Hegel der Ständeversammlung eine »relative Selbständigkeit und Unabhängigkeit [...]«⁴⁹⁴ zu; zugleich sind Kompetenzbereiche des Monarchen und der Regierung eingeschränkt.

Das *ständische Element*, das in zwei Kammern organisiert ist,⁴⁹⁵ schränkt diese destruktiven Tendenzen zusätzlich ein. Die beiden Kammern wirken an den Geschäften der Legislative beratend mit. Die *erste Kammer* bilden die adligen Majoratsbesitzer,⁴⁹⁶ die nach Hegel »durch harte Aufopferung für den *politischen Zweck* verkehr[en], womit dieser Stand wesentlich an die Tätigkeit für diesen Zweck angewiesen und

489 TW VII, §301.

490 GW 26,2, S. 1026.

491 Ebd., S. 1027.

492 TW VII, §302.

493 Ebd.

494 Petersen: *Subjektivität und Politik*, S. 162.

495 TW VII, §312.

496 Petersen: *Subjektivität und Politik*, S. 162.

gleichfalls in Folge hiervon ohne die Zufälligkeit einer Wahl durch die *Geburt* dazu berufen und *berechtigt* ist.«⁴⁹⁷

Die »bewegliche Seite der bürgerlichen Gesellschaft«, ⁴⁹⁸ d. s. die Vertreter des Gewerbestandes, also Abgeordnete oder Repräsentanten, sind als Mitglieder der *zweiten Kammer* organisiert. Diese »umfasst alle Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft mit Ausnahme der Regierungsbeamten« und der ersten Kammer.⁴⁹⁹ Um auch in dieser Instanz sicherzustellen, dass das Resultat der Beratung das allgemeine Interesse ist, haben die Mitglieder der zweiten Kammer kein imperatives Mandat⁵⁰⁰ und dürfen so nicht »kommittierte oder Instruktionen überbringende Mandatarien [...] sein.«⁵⁰¹ Vielmehr soll es durch ihre Beteiligung zu »eine[r] lebendige[n], sich gegenseitig unterrichtende[n] und überzeugende[n], gemeinsam beratende[n] Versammlung«⁵⁰² kommen.

Solche Qualität kann die ganze Ständeversammlung haben, da sie abgesichert sei gegen monarchische Willkür und Einflussnahme der Regierung auf der einen Seite und gegen Abhängigkeit ihrer Mitglieder von den Abordnenden auf der anderen Seite. Sie kann so, nach Hegel, unabhängig beraten und zu Beschlüssen kommen und so die *volonté générale* erkennen und beschließen. So hat die Ständeversammlung, auch wenn sie nicht Teil der Regierung ist, korrektive Wirkung auf diese, insofern sie die Regierung kontrolliert und zur *öffentlichen* Rechtfertigung ihres Regierungshandelns nötigt.⁵⁰³

»In jedem Falle [...] garantiert diese Kontrolle, dass die Regierung wirklich den allgemeinen Willen als den an und für sich vernünftigen vollführt. Zugleich macht sie darin diesen Willen und seine Vollführung als vernünftig transparent, so daß tatsächlich jeder sein Selbstbewußtsein darin haben kann.«⁵⁰⁴

Diese zunächst institutionellen und insofern objektiven Garantien, dass der Zweck der Ständeversammlung, nämlich das Erkennens und

497 TW VII, §307.

498 Ebd., §308.

499 Petersen: *Subjektivität und Politik*, S. 162.

500 Vgl. ebd. Siehe auch Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 995: »Hegel begründet die Ablehnung eines imperativen Mandats (und eben das sind »kommittierte oder Instruktionen überbringende Mandatarien«) damit, dass der Sinn der Versammlung der gewählten Repräsentanten auch darin besteht, Wissen zusammenzubringen und überzeugende Argumente zum Zug kommen zu lassen.«

501 TW VII, §309.

502 Ebd.

503 Über die Rolle der Minister in diesem Prozess, sowie des Verhältnisses zwischen erster und zweiter Kammer siehe Petersen: *Subjektivität und Politik*, S. 163f.

504 Ebd., S. 164. Vgl. auch TW VII, §312ff.

Beschließen des *substantiellen Willens* erreicht werde, verstärkt Hegel noch durch ein weiteres Kriterium: Er fordert von den Mitgliedern nämlich nicht nur bestimmtes Fachwissen, sondern zugleich personale Dispositionen, also eine bestimmte »Gesinnung«.⁵⁰⁵ Die Abgeordneten hätten gerade durch ihre Berufserfahrung in der politischen Praxis eben diese »Gesinnung, Geschicklichkeit und Kenntnis der Einrichtungen und Interessen des Staates und der bürgerlichen Gesellschaft und dem dadurch gebildeten und erprobten *obrigkeitlichen Sinn* und *Sinn des Staats*«⁵⁰⁶ entwickelt. Hier zeigt sich erneut die Relevanz der Professionalisierung der Politik im hegelschen Staatsbegriff, die auch schon im Begriff der Regierungsgewalt eingelöst worden war.

Als solche Institution könne die Ständeversammlung nun ihrem Zweck nachkommen und als vermittelnde Instanz zwischen *Allgemeinheit* der Staatsangelegenheiten und *Besonderheit* der Interessen der Vielen agieren. Sie könne zugleich gewährleisten, dass es ein konkretes Verhältnis zwischen Allgemeinheit und Besonderheit gebe, nämlich insofern die besonderen Interessen in ihrer allgemeinen Form ganz konkret Einzug finden in das Wirken des Staates oder eben in das Staatsgeschehen insgesamt – freilich in der Form der Repräsentation. Die allgemeinen Interessen der Einzelnen sind hier ganz konkret realisiert, was sich, wie Hegel darstellt, dem politischen Bürger als *Citoyen* vermittelt und vermitteln muss, soll dieser anerkennen, dass das Interesse des Staates zugleich sein eigenes Interesse ist. Um dies zu gewährleisten, fordert Hegel, dass die Ständeversammlungen öffentlich abzuhalten seien. Das diene dazu, dass auf der einen Seite die Mitglieder der Regierung ihr Handeln rechtfertigen und begründen müssten, und auf der anderen Seite die Bürger informiert würden. So habe »das Moment der *allgemeinen* Kenntnis durch die Öffentlichkeit der Ständeverhandlungen seine Ausdehnung«.⁵⁰⁷

3.2.4.2.4 Bildungsmoment:

Öffentliche Ständeversammlung und öffentliche Meinung

Die politische Willensfindung durch Beratung der Staatsangelegenheiten in *öffentlichen Debatten der Ständeversammlung* soll sie der Öffentlichkeit zugänglich machen. So würden die Citoyens nämlich ganz konkret Wissen um die Staatsangelegenheiten erwerben. Sie würden nicht nur schlicht informiert, sondern würden auch ganz konkret erkennen, ob und inwiefern ihre partikularen Interessen mit den allgemeinen

⁵⁰⁵ Ebd., §310.

⁵⁰⁶ Ebd.

⁵⁰⁷ Ebd., §314.

Staatsangelegenheiten zusammenhängen, inwiefern jene in diese über-
 setzt sind.⁵⁰⁸ Die Öffentlichkeit der Debatten sei »ein Bildungsmittel für
 diese [die Bürger, A.A.], und zwar eines der größten.«⁵⁰⁹ Hier würden
 die Einzelnen nicht nur über die politischen Belange informiert, sondern
 »es entwickeln sich dabei die Talente, Tugenden, Geschicklichkeiten«.⁵¹⁰
 Die Citoyens würden hier das politische Geschäft von jenen lernen, die
 dieses betrieben, und zugleich in der Beschäftigung mit den öffentlichen
 Angelegenheiten in ein politisches Denken gewissermaßen hineingezogen
 – sie würden hierin geübt. Sie verstünden die Urteile der Regierung und
 des Parlaments bzw. sie bekämen Einblick in diese. In der Auseinander-
 setzung mit den politischen Belangen erkannten sie, dass die Staatsange-
 legenheiten sie etwas angingen, weil sie selbst unmittelbar und mittelbar
 von den Entscheidungen betroffen seien.⁵¹¹

Die Öffentlichkeit der parlamentarischen Debatten zeige ihre Rele-
 vanz außerdem darin, dass sie eine Relation zur *öffentlichen Meinung*
 habe. Sie ist ein wesentliches Element staatlichen Zusammenlebens in
 der hegelschen Konzeption, hier sei nämlich der Wille des Volkes vermit-
 telt. Hier zeige sich die »formelle, subjektive Freiheit, daß die Einzelnen
 als solche ihr eigenes Urteilen, Meinen und Raten über die allgemeinen

508 Vgl. GW 26,2, S. 1034.

509 TW VII, §315.

510 GW 26,3, S. 1463.

511 Stekeler kritisiert Hegel für die allzu großen Rolle, die er der Regierung
 und den Beamten zuspricht. Zwar hat er mit seiner Kritik insofern recht,
 dass Hegel hier die Regierung und den Monarchen und dabei die Beamten
 zu stark akzentuiert und sein Staatskonzept den Anschein eines zu
 zentralistischen Staates hat. Es muss aber an dieser Stelle gesehen werden,
 dass Hegel, gerade in der Hervorhebung der öffentlichen Meinung, ganz
 konkret aber auch in seinem Sittlichkeitskonzept, betont, dass diese
 Repräsentanten nicht einfach im luftleeren Raum entscheiden können.
 Sie müssen das Interesse der Gemeinschaft der Citoyens, die wir »Volk«
 oder »Zivilgesellschaft« nennen, berücksichtigen und das Interesse dieses
 Volks realisieren. Aber sie tun dies eben nicht in der direkten Umsetzung
 einzelner Willen, sondern in ihrer gewissermaßen übersetzten allgemeinen
 Form der *Repräsentation*. Gerade dies, so erkennt Hegel richtig, ist das
 Grundelement jedes Begriffs der Repräsentation. Freilich ist das Problem
 der Form der Qualifikation der Staatsbeamten hiermit nicht gelöst.
 Aber es zeigt sich, dass es in der politischen Entscheidungsfindung eine
 direkte Rückwirkung zwischen Repräsentanten und Bürgern geben muss,
 insofern diese Entscheidungen Bewilligung finden können müssen. So
 sind diese Entscheidungen »insofern vernünftig zu nennen, als in ihm die
 gesellschaftlichen Interessen und die Erfordernisse staatlichen Handelns
 [...] Berücksichtigung finden.« Petersen: *Volonté générale und volonté
 particulière*, S. 47; vgl., Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der
 Philosophie des Rechts*, S. 947.

Angelegenheiten haben und äußern [...].⁵¹² Sie ist nicht misszuverstehen als der nur in Medien artikulierten Wille, sondern kann auch in Debatten oder auch Demonstrationen Ausdruck einer Absicht einer (Personen-) Gemeinschaft sein. Trotz der Betonung ihrer Relevanz idealisiert Hegel die *öffentliche Meinung* nicht. Er erkennt vielmehr, dass sie zwar »die ewigen substantiellen Prinzipien der Gerechtigkeit«⁵¹³ enthalte, diese aber auch mit dem »Besonderen des Meinens«⁵¹⁴ vermischt seien. Sie greift so Angelegenheiten nicht etwa systematisch, sondern gewissermaßen beliebig auf und hat somit »keinen Maßstab für Wesentliches und Unwesentliches«⁵¹⁵ in sich.

Obwohl die öffentliche Meinung weder eine Institution des Staates im engeren Sinne noch weisungsbefugt ist, kann sie dennoch durchaus Legitimationsdruck auf die politischen Entscheidungsträger ausüben und so Einfluss auf die politische Willensbildung nehmen. Diese müssten sich in ihrer Entscheidungsfindung auch nach diesem geäußerten Willen des Volkes richten.

»Die öffentliche Meinung ist zu allen Zeiten eine große Macht, besonders aber in unserer Zeit, wo das Prinzip der subjektiven Freiheit diese Wichtigkeit, diese Bedeutung hat. Was gelten soll, gilt nicht durch Gewalt, weniger durch Gewohnheit, Sitte, sondern durch Einsicht, Gründe.«⁵¹⁶

Gerade hier zeigt sich ihre Relevanz für die *Citoyens*, hier sind sie unmittelbar wirksam und gewissermaßen hörbar, hier müssen sie sich mit ihren Interessen zeigen. Zunächst müssen sie aber wissen, wie sie ihre je besondere Stimme und damit ihr Interesse in der öffentlichen Meinung zeigen können. Sie müssen Kenntnis um die Staatsangelegenheiten haben und in der Form der Allgemeinheit denken und handeln. Sie müssen ihre Äußerungsformen und die Mittel ihrer Durchsetzung kennen und zugleich verstehen, wie sie ihr besonderes Interesse so übersetzen, dass es zur Staatsangelegenheit wird – indem es Eingang in die öffentliche Meinung bekommt. Die öffentliche Meinung ist so Artikulationsform des politischen Streits, d. h. der Ort des Kampfes der besonderen Interessen, und die *Citoyens*, bei Hegel immer verstanden als aktive Bürger, tun gut daran, sich in ihr zu zeigen, möchten sie ihre Interessen durchsetzen. Hierbei vollziehen sie eine Bildung, die ihnen sowohl Wissen um Institutionen der politischen Willensfindung und die Verortung ihrer besonderen Interessen hierin verschafft, als auch ein Selbst-Wissen als Teile einer Willensgemeinschaft, in der auch ihre Stimmen relevant und

⁵¹² TW VII §316.

⁵¹³ Ebd., §317.

⁵¹⁴ Ebd., §316.

⁵¹⁵ Petersen: *Volonté générale und volonté particulière*, S. 48.

⁵¹⁶ GW 26,3, S. 1464.

realisiert sind. Sie werden so unmittelbar gebildet durch die Institutionen, in denen das je besondere Interesse mit den allgemeinen Staatsinteressen verflochten ist. Hegel ist dabei der Ansicht, dass die unmittelbare Beschäftigung und Auseinandersetzung der Einzelnen mit diesen Angelegenheiten das politische Denken des Einzelnen schule. Es finde gewissermaßen eine Gewöhnung an oder, besser, Übung im politischen Denken und Handeln statt, wodurch sich die politische Gesinnung des Bürgers einstelle.

Auch im Staat ist diese Bildung nicht direkt intendiert, sondern ergibt sich aus der Relation zwischen *volonté générale* und *volonté particulière*, man könnte auch sagen, zwischen staatlichen Institutionen und Citoyens. Eine solche Relation etabliert Hegel so in der institutionellen Konzeption seines Staatsbegriffs, die vorsieht, dass Vertreter der Korporationen zu Staatsbeamten werden und so eine gewisse Qualifikation haben. Er etabliert sie auch dadurch, dass das besondere Interesse in diesen Vertretern organisiert und repräsentiert ist.

Die Relation zwischen Volk und Staat wird auch gestiftet durch die *öffentlichen Debatten* der Staatsangelegenheiten, in denen sich Mitglieder der Regierung für ihr Handeln rechtfertigen und dieses begründen müssen, auf der einen Seite und die *öffentliche Meinung* auf der anderen Seite. Beide hätten konkrete, bildende Wirkung auf das Selbstbewusstsein des Citoyens und würden diesen gerade durch die Praxis eigenen politischen Lebens bilden. Das Verhältnis zwischen Repräsentierten und Repräsentanten wird also gerade dadurch gestiftet, dass beide Seiten sich in einem politischen Raum bewegen, der von ihnen die Fähigkeit einfordert, diesen politischen Raum nicht nur zu erkennen und zu verstehen, sondern auch ihre Interessen in diesen zu übersetzen – also zu ihrer *Allgemeinheit zu erheben*. Vollzogen wird diese Erhebung erneut praktisch, denn die Einzelnen werden durch diese Institutionen geradezu in ein politisches Denken hineingezogen oder eben hineingebildet.

So zeigen die öffentlichen Debatten und die öffentliche Meinung ihre Relevanz gerade darin, dass sie den Bürger des Staates zum spezifisch politischen Bürger praktisch bilden. Hegel kehrt so, nach Darlegung seines ganzen komplexen Staatsbegriffs, zurück zu jener Instanz, die die konstituierende Bedingung des Gemeinwesens ist: dem gebildeten *Citoyen*, der nun jenen, auch institutionellen, Staat zur Verfügung hat, der Bedingung seiner Bildung zur freien Person sein kann, da er unmittelbar auf ihn verwiesen ist. Hierin besteht die Gesinnung des politischen Bürgers, der den Staat als Bedingung seines freien Daseins erkennt.

3.2.4.3 Conclusio

Die detaillierte Darlegung des hegelschen Staatsbegriffes zeigt, was es bedeutet, wenn Hegel den Staat als »die Wirklichkeit der konkreten Freiheit« bestimmt. Die konkrete Freiheit des Einzelnen, die sich in der Möglichkeit der Realisierung der partikularen Interessen zeige, habe ihre Wirklichkeit in den Institutionen des Staates. Hier zeige sich die Wirklichkeit dieser Freiheit in den Staatsgewalten, wo die Bürger einerseits rechtlich geschützt, andererseits durch die Korporationen, Genossenschaften und Gemeinden vertreten seien, d.h. ihre Besonderheit ist in der Allgemeinheit erhalten.

Das für den hegelschen Staatsbegriff wichtige Verhältnis zwischen Staat und Bürger als Spezifikum des Gemeinwesens überhaupt, das im Begriff *Staat als solcher* dargelegt wird, wird im *politischen Staat* institutionell übersetzt. Dort zeigt sich, dass das Verhältnis zwischen Staat und Bürger kein unmittelbares ist. Es muss konkret hergestellt werden in der Interaktion von vernünftigen Institutionen und gebildetem Bürger, die beide aufeinander verwiesen sind.

Die Wirklichkeit des Gemeinwesens als Gemeinschaft hängt also davon ab, dass die Mitglieder dieser Gemeinschaft diese nach eigener, prüfender Reflexion als richtig anerkennen und in ihren Handlungen realisieren. Anders gesagt: Das Gemeinwesen bedarf der *Anerkennung* dieser Prinzipien durch seine Bürger. Hier zeigen sich »»das an und für sich Unendliche und Vernünftige im Staat«, also die nachhaltigen Formen und Normen des gemeinsamen Lebens im Gemeinwesen, besonders aber die ›Spiegelungen‹ in den personalen Subjekten.«⁵¹⁷ In seinen konkreten Institutionen und der Möglichkeiten der Teilhabe des Einzelnen am Ganzen des Staates muss der Staat eine solche Entwicklung ermöglichen und ist nur deshalb anerkennungswürdig.

Hegel erkennt, dass für solche *vernünftige* Weltbezugnahme die Einsicht des Einzelnen notwendig ist, für das Ganze mitverantwortlich zu sein. Der Einzelne müsse das Bewusstsein haben, dass das Ganze ihn etwas angehe, hierzu müsse er in die Belange des Staates einbezogen sein. Dies zu erkennen, beruht aber wiederum auf der Fähigkeit des Bürgers die Relation zwischen sich und seinem Gemeinwesen zu erkennen – es bedarf also des mehrstufigen Bildungsprozesses der Rechtsphilosophie. Als Sphäre der Vernunft zeigt sich der Staat nun insofern, als hier die Bestimmungen, das sind Besonderheit und Allgemeinheit, einander nicht mehr entgegenstehen, sondern zusammengeführt werden.

In der Darlegung des Bildungsprozesses des Einzelnen im Staat folgt Hegel dem Strukturmoment seines Bildungsbegriffes als *praktischer* Bildung. Die Bürger bilden sich in der konkreten Auseinandersetzung mit

517 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 809.

den *politischen* Belangen. Sie gewinnen hier nicht nur Kenntnisse, sondern zugleich die Fähigkeit, ihr je eigenes Interesse zu artikulieren und in die politische Diskussion zu übersetzen. Wie schon in den Bildungsmomenten der bürgerlichen Gesellschaft, ist jedoch mit diesen auch funktionalen Fertigkeiten ein gewisses *Selbstverständnis* des Einzelnen verbunden. Hegel postuliert hier, dass durch die konkrete Teilnahme das *Selbstbewusstsein* des Einzelnen als Teil eines Ganzen des Staates gestiftet wird. Die Einzelnen werden Teil des Gemeinwesens, insofern sie seine Prinzipien, Praxisformen, Denkungs- und Handlungsweisen beherrschen. Sie erwerben hier Welt-Wissen, das sie mit anderen Mitwissern verbindet,⁵¹⁸ insofern es hier einen gemeinsamen Handlungsraum gibt. Sie können sich selbst und ihre je eigenen Handlungen und Urteile innerhalb gemeinschaftlicher Normen einordnen und fühlen sich in diesen aufgehoben, insofern sie mit diesen in *aufgehobener Identität* stehen. Dies zeige sich in ihrem *Selbstgefühl*, welches bedinge, dass die Einzelnen sich nicht nur *verständlich*, sondern auch *vernünftig* auf die Welt bezögen, d. h. nicht nur aus zweckrationaler Abwägung, sondern gerade auch beispielsweise aus normativen Grundsätzen heraus, in jedem Fall aber auch im Sinne der Sittlichkeit des Gemeinwesens denken, urteilen und handeln.

Durch diesen Bildungsprozess wird das für den Begriff des Gemeinwerts wichtige Verhältnis zwischen Bürger und Staat hergestellt, woraus ersichtlich wird, dass Bildung ein Leitbegriff der hegelschen Rechtsphilosophie ist. Wird Bildung nämlich, nach Hegel, als die Entwicklung des Selbstbewusstseins verstanden, sind bürgerliche Gesellschaft und Staat die Sphären der Realisierung solcher Bildung. Hier findet sich der Vollzug der Bildung, die nicht in Bildungsinstitutionen im engeren Sinne erworben, sondern in einem ganzen gesellschaftlichen und politischen Leben als *homo socialis et politicus* entwickelt wird – die politische Existenz des Einzelnen ist so zentral für Bildung im Vollsinn. Beide Sphären sind so zu verstehen als Teile eines ganzen Bildungsprozesses des Einzelnen zur freien Person und seiner Möglichkeit, Verstand und Vernunft zu entfalten. Andersherum kann es den hegelschen Staat ohne solch gebildete Citizens nicht geben. Erst in deren Wissen, Wollen und Tun hat er seine Wirklichkeit.

518 Vgl. Stekeler-Weithofer: *Denken*.

4. Bildung und Staat

4.1 Hegel: Bildung und die Welt des Geistes

In der Auseinandersetzung mit dem hegelschen Bildungsbegriff zeigen sich die drei dargestellten Werke als begriffliche Teilanalysen seiner ganzen Bildungstheorie, die in eine Existenz als selbstbewusste Person und somit als Citoyen mündet. Dies ist die zentrale Einsicht Hegels, dass holistische Bildung immer politische Bildung ist. Das für Bildung notwendige *Selbstgefühl* als freie Person sei erst durch die politische Existenz vermittelt, was wiederum des Freiheit sichernden Staates und seiner Institutionen bedarf. Eben dies ist die *Wirklichkeit* der konkreten Freiheit, dass die die Freiheit sichernde Institution des Staates und das Selbstgefühl des Citoyen einander spiegeln. Dies zu erkennen, ist wiederum Zweck des ganzen Bildungsprozesses der hegelschen Bildungstheorie und Inhalt politischer Gesinnung.

Hegel expliziert in der *Phänomenologie des Geistes* seinen Begriff der Konstitution des Menschen als eines *geistigen Wesens*, das über Bewusstsein verfügt. Als solches Wesen ist der Einzelne unbedingt zu unterscheiden von einem rein vegetativen System. Als solches geistiges Wesen, das gerade durch diese Konstitution bildbar ist, wird der Mensch gerade *nicht* als ein »(neuro)physiologische[s] System der Informationsverarbeitung und Perzeption [...]«¹ verstanden, dessen Selbst- und Weltvollzüge anhand diagnostischer Werkzeuge ganz nach dem Muster automatisierter »Wenn-dann«-Prozesse nachvollzogen werden könnten. Menschen als bildbare Wesen zu verstehen und hierbei von ihrer potenziell immer schon gegeben Möglichkeit, geistig zu wirken, auszugehen, meint vielmehr, ihnen die Möglichkeit eines Denkens, Urteilens und Handelns zu unterstellen, das auf *eigenen* Argumenten, Einsichten und Überzeugungen gründet, die *dispositionale* Eigenschaften jedes Einzelnen sind. Der in diesem Sinne gebildete Einzelne ist also auf Grundlage bestimmter Prinzipien wirksam, weil er diese als richtig anerkennt. Solche Prinzipien können sich entwickeln, in scheinbar gleichen Situationen in ganz unterschiedlichen Vollzügen materialisieren, und sind nie einfach mechanisch abgerufen, sondern individuell bestimmt. Der Einzelne zeigt in diesen Vollzügen die Fähigkeit *eigenen Denkens* als *verstandesmäßige* und *vernünftige* Reflexion, dessen Resultat dann ein aus besonderen Legitimationsgründen erschlossenes und insofern eigenes Urteilen und Handeln ist. Die Gesamtheit der Möglichkeit solcher Vollzüge nennt Hegel *Selbstbewusstsein*. Mit dem Begriff der *Entfremdung* als Prozess zeigt

1 Stekeler-Weithofer: *Denken*, S. 64.

Hegel, dass dieses potenziell zwar immer gegeben ist, jedoch in der Welt des Geistes durch Bildung entwickelt werden muss und sich in konkreten geistigen Vollzügen zeigt.

Wurde gezeigt, dass die *Phänomenologie* die abstrakten Leitbegriffe der hegelschen Bildungstheorie diskutiert, so thematisieren die *Nürnberger Schriften* Bedingungen des Vollzuges der Bildungsaspekte der *Phänomenologie*. Dies darf nun nicht als bloße Anwendungsebene der phänomenologischen Leitbegriffe missverstanden werden. Vielmehr liefert Hegel in den *Nürnberger Schriften* die Analyse des Begriffs des *Denkens* einerseits und die Differenzierung der Bildungsformen andererseits und schärft so seinen Bildungsbegriff in entscheidender Weise.² Vor allem aber kann er in diesen Schriften den Prozess des Lernens des Denkens innerhalb der Schule explizieren. Dies verschafft Einblick in den Begriff des Denkens, der zentral in den *Grundlinien* ist, was zeigt, dass Hegel in den Bildungsprozessen der bürgerlichen Gesellschaft und des Staates schon mit Einzelnen operiert, die über dieses Vermögen verfügen. Insofern die Einzelnen in der *Schule* ihr Denkvermögen ausbilden, ist sie entscheidende, aber nur *erste* Bildungsstufe. Weiterhin kann er gerade durch den Begriff der Schule, den er in diesen Schriften darlegt, veranschaulichen, in welcher Weise die Organisation der Institutionen bildend auf den Einzelnen wirken kann. Was in der Rechtsphilosophie recht allgemein dargelegt wird, ist hier also exemplifiziert.

Die Analyse der *Grundlinien der Philosophie des Rechts* erweist sich insofern als ertragreich, als Hegel den Bildungsprozess in der gesamten Praxis gesellschaftlichen und politischen Lebens verortet. Er betont hierbei die für die Bildung notwendige Relation des Einzelnen zum Staat i. w. S. Dieses entscheidende Verhältnis zwischen Staat und Bürger ist dann gerade dort offenbar, wo Hegel zeigen kann, dass die Institutionen des Staates darauf ausgerichtet sind, das Interesse des Bürgers zu verwirklichen, jene also eine unmittelbare Relation zu diesem haben. Freilich handelt es sich um ein reziprokes Verhältnis; während nämlich der Staat in bestimmter, vernünftige Weise institutionalisiert sein muss, muss sich der Bürger des Staates bilden, um in ihm seine Interessen und so sich als substantielle Person zu verwirklichen. Nur dies kann Grundlage der freien Anerkennung des Staates und Identifikation mit ihm sein. Solche Identifikation meint dann den Staat als Grundlage eines freien Daseins zu erkennen, was das Resultat des hegelschen Bildungsprozesses ist.

Gerade solches Zusammenleben, das Hegel in seinem »normativ dichten Begriff des Gemeinwesens«³ darlegt, in das sich die Einzelnen

2 In diesen Schriften wird der Begriff des Denkens wesentlich zugänglicher besprochen als in der *Wissenschaft der Logik* (TW V) oder den *Grundlinien* (TW VII).

3 Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 817.

durch Gewöhnung hineinbilden und das sie dann durch ihre geistigen Fähigkeiten als vernünftig anerkennen, stiftet das so entscheidende »Selbstgefühl«, Teil einer Gemeinschaft zu sein. Freilich ist Bedingung solchen Prozesses ein auch öffentliches Leben in gesellschaftlichen und politischen Strukturen, da die Bürger erst hier ihre substantielle Freiheit erfahren. Das heißt, dass sie erkennen, dass ihre konkrete Freiheit erst hier nachhaltig institutionell gesichert ist. Zudem erwerben die Einzelnen erst hier jene personalen Fähigkeiten, die sie zur Verwirklichung dieser Freiheit befähigt. Hierzu müssen sich die Einzelnen aber erst als *Bürger* und ausdrücklich nicht nur als Untertanen begreifen. Der Prozess der Entfremdung, der nur in der Praxis eines staatsbürgerlichen Lebens i. w. S. vollzogen werden kann, ist für solches Selbstverständnis entscheidend.

In der Auseinandersetzung mit diesem Prozess der Identifikation sollte immer klar sein, dass es Hegel hier ausdrücklich um die *aufgehobene Entfremdung* geht. Er erkennt, dass diese Identifikation nie total oder absolut sein kann. Er sieht, dass das Verhältnis zwischen Gemeinwesen und Person immer auch ein Spannungsverhältnis ist, das bestehen bleiben muss. Eben hierin sichert Hegel die Freiheit des Einzelnen, auch vor dem Zugriff des Gemeinwesens mit seinen auch heteronomen Strukturen. Hegels Begriff der Entfremdung findet also den Weg zur Ent-Fremdung resp. der aufgehobenen Entfremdung nicht in der Passivität des Einzelnen gegenüber einer Welt, die destruktive Tendenzen hat. Er entwickelt diesen Prozess als *aktive reflektierte Aneignung* dieser Welt durch den gebildeten Bürger, der so Macht über sich *und* die Welt erlangt. Diesem Anspruch an den Einzelnen setzt Hegel eine institutionelle Welt gegenüber, die diese Integration des Einzelnen befördert.

4.2 Von der Begriffsarbeit zu einer modernen Konzeption politischer Bildung

Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff Hegels birgt das Potenzial fundierter Begriffsarbeit. Die genuin philosophische Auseinandersetzung zeigt ihre Stärke gerade darin, dass sie, als Grundlagenforschung, die zu unterscheidenden Ebenen der Auseinandersetzung mit Bildung und der mit ihr einhergehenden Begriffe explizieren kann. Solche Auseinandersetzung ist ausdrücklich keine empirische Studie, sie untersucht nicht etwa Bildungsvollzüge auf Grundlage diagnostischer Evaluation eines Istzustandes – gerade hierin liegt ihre besondere Perspektive. Die vorliegende Studie will daher als Beitrag zur begrifflichen Explikation von Bildung im Allgemeinen und politischer Bildung im Besonderen verstanden werden. Untersucht wurden begriffliche Vorbedingungen jener Prozesse, die als Bildung bezeichnet werden können. Es geht also darum, den

Bildungsbegriff als philosophische Kategorie zu reflektieren und hierbei seine Teilmomente zu beleuchten, um so konkrete Bildungsprozesse zielgerichtet und zugleich unter Berücksichtigung ihres notwendigen freiheitlichen Moments zu konzipieren und gerade so den Einzelnen in den Fokus der Betrachtung zu stellen. Solche philosophische Untersuchung kann für den Bildungsdiskurs deshalb gerade insofern fruchtbar gemacht werden, als sie explizit *nicht* als Beschreibung gegenwärtiger Umstände oder gar als Entwurf idealer Sollzustände zu verstehen ist. Auch bietet sie noch *keine* Politikdidaktik, diese zu formulieren obliegt der fachdidaktischen Forschung.

Diese Studie soll aber auch nicht verstanden werden als ein Plädoyer für eine nur humanistische Bildung individueller Kräfte, die für keinen äußeren Zweck dienstbar gemacht werden kann. Auch wenn gerade der humanistische Bildungsbegriff das unverzichtbare anthropozentrische Moment jeder Bildung betont, scheint Bildung nach nur diesem Verständnis nicht nur nicht zeitgemäß, sondern auch wenig fruchtbar für die Reflexion heutiger Bildungsverständnisse, die gerade in ihrer institutionellen Form auf das je personale Leben in Gesellschaft und Staat ausgerichtet und nur insofern legitimiert sind.

Hegels Stärke zeigt sich im Vergleich zu etwa Humboldt eben darin, dass er die Anforderungen, die die Welt an den Einzelnen stellt, d.i. eine gewisse Qualifikation in Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu haben, in seinen Bildungsbegriff nicht nur integriert, sondern diese zu wichtigen Aspekten macht. Seine Bildungstheorie ist gerade auch deshalb durchaus anschlussfähig an heutige Debatten. Sie kann aufgrund ihrer Differenziertheit Reflexionsrahmen für die Erarbeitung einer Politikdidaktik sein, da mit ihr konkrete Bildungsprozesse in Bezug auf Form, Ort, Methode und Ziel reflektiert und gerade so das Potenzial und die Grenzen schulischer Bildung beleuchtet werden können.

4.2.1 *Bildung und Freiheit*

Mit seinem weiten Bildungsbegriff kann Hegel zunächst die Frage beantworten, inwiefern politische Bildung das freiheitliche Moment des Bildungsbegriffes einlösen und zugleich Identifikation mit dem Staat fordern kann. Hier kommt es darauf an, den direkten Zugriff des Staates auf das Bewusstsein, auf die Gesinnung oder eben auch auf Haltungen des Einzelnen zu verhindern. Für heutige Bildungsverständnisse bedeutet das, dass Schule solche Identifikation *nicht* durch direkte Belehrung leisten kann und darf.

Das *freiheitliche Moment* der Bildung kann Hegel einlösen, indem er den wesentlichen Teil des Bildungsprozesses in bürgerlicher Gesellschaft und Staat als *praktischen Vollzug* versteht. Dieser praktische Vollzug

entzieht sich dem direkten staatlichen Zugriff – man könnte also sagen, dass diese Bildung dem Verdacht der Indoktrination entgeht. Hegel bindet hierbei die Identifikation mit dem Staat an die geistigen, d. i. verständigen und vernünftigen Fähigkeiten des Einzelnen. Das bedeutet wiederum, dass nur ein Anerkennungswürdiges auch anerkannt werden kann. Aus dieser Einsicht heraus wird jede rein verbale Beschwörung des Vernünftigen und jede Forderung des vernünftigen Wirkens aus nur abstrakten Begriffen oder im Namen des Guten obsolet, wenn sich dieses Vernünftige und Gute nicht als solches zeigt. Als Forderung nur abstrakter Anerkennung könne gerade eine arbiträre Werteerziehung missbraucht werden und den Einzelnen für beliebige Zwecke, wie etwa Herrschaftsinteressen, instrumentalisieren.⁴ Solle sich der Einzelne zum politischen Bürger entwickeln, müsse er die Möglichkeit haben, solches Selbst- und Weltverständnis anhand seiner eigenen geistigen Kräfte aus der Bewertung der realen Umstände zu gewinnen. In der *Rechtsphilosophie* erkennt Hegel also gewissermaßen die Gefahren jeder abstrakten Wertevermittlung und setzt diesen den gebildeten Bürger entgegen, dem er zutraut, gerade solchen destruktiven Tendenzen zu begegnen.

Zu dieser Forderung gehört auch die Möglichkeit solcher eigenen Einsicht in die Vernünftigkeit des als vernünftig *Anerkannten*, die der Einzelne im praktischen Bildungsprozess gewinnt. Es sei betont, dass die Spannung zwischen besonderen Interessen und somit der besonderen Existenz des Bürgers einerseits und dem Allgemeinen des Staates und seiner *volonté générale* andererseits bei Hegel immer bestehen bleibt und erst die Voraussetzung besagter Anerkennung bildet. Gleichzeitig werden Besonderheit und Allgemeinheit durcheinander vermittelt und erhalten, was der Einzelne durch seinen Bildungsprozess erkennen muss und wodurch er zur Identifikation mit dem Staat gelangt. Die *Freiheit* des Einzelnen und seine *Identifikation* mit dem Staat sind also aufeinander verwiesen, durch diese Beziehung im hegelschen Sinne in bestimmter Weise *aufgehoben* und durch den Bildungsprozess vermittelt.

4 Siehe hierzu Hegels Polemik gegen alldiejenigen, die das Volk beschwören oder immer nur allzu abstrakt die Gemeinschaft beschwören. *TW VII*, § 261, § 301. Siehe auch Stekeler-Weithofer: *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts*, S. 968: »Wer »Volk« sagt, will betrügen – so könnte man nach einem bekannten *bonmot* von Friedrich August Hayek zu anderen »Wieselswörtern« wie z.B. »sozial« fast sagen. Hegel hält es für unmöglich, alle Fehldeutungen und Missbräuche der Wörter »Volk« und »Nation« zu diskutieren.«

4.2.2 Funktionale Bildung und Persönlichkeitsbildung

Weiterhin kann man aus den hegelschen Ausführungen entnehmen, dass Persönlichkeitsbildung und Wissenserwerb im engeren Sinne miteinander in einem Zusammenhang stehen, d.h., dass der Erwerb von Kenntnissen jeglicher Art erst Persönlichkeitsbildung ermöglicht. Mit diesem hegelschen Gedanken können Begriffe von Selbstkonzepten, wie etwa in konstruktivistischen Theorien angelegt, reflektiert werden. Gehen diese davon aus, dass der Einzelne ein Selbst im Sinne eines opaken Charakterkerns hat oder sich sein Selbst als rein kognitives Konzept erschließt, kann man mit Hegel sagen, dass in diesem Fall jede Rede von Bildung im Allgemeinen und Persönlichkeitsbildung im Besonderen obsolet würde. Gerade diesen Begriffen ist immer ein Verständnis eines aus dem Weltverhältnis *entwickelten* Selbst immanent. Eben dies zeichnet Bildung im Gegensatz zu rein schematischen Vollzügen aus. Für heutige Bildungsverständnisse bedeutet dies vor allem, dass Wissenserwerb und Persönlichkeitsbildung nicht als einander entgegenstehende Bildungsziele diskutiert werden sollten, sondern als Aspekte eines integralen und integrierenden Prozesses. Entsprechend müssen die Bezugswissenschaften der politischen Bildung durchaus weit gefasst und somit mannigfaltig sein. Zugleich bedeutet dies, dass Persönlichkeitsbildung nicht Ziel unmittelbarer Bildung sein kann, sie ist Resultat eines komplexen Bildungsprozesses, der mit der Schule nicht abgeschlossen sein kann. Dies führt auf die wohl entscheidendste Einsicht, die man aus der hegelschen Bildungstheorie gewinnen kann: Politische Bildung ist nicht auf formelle politische Bildung zu verengen. Letztere kann und darf nicht bezwecken, volle Bürger zu bilden. Sie kann hierzu *eine* Bildungsstufe sein, ihre Arbeit ist jedoch, wie Hegel hellsichtig erkennt, in der Schule nicht abzuschließen, ihr Zweck wird erst in einer Sphäre erreicht, die außer ihr liegt.

Hegel eröffnet ein Bildungsverständnis als Wissenserwerb im weitesten Sinne, das gleichzeitig Persönlichkeitsbildung und Kompetenzerwerb sein kann, insofern diese wichtigen Aspekte des Bildungsbegriffs in einem Zusammenhang miteinander stehen. *Wissen* ist dann nicht auf seinen propositionalen Inhalt reduziert. Es meint Prinzipien, Grundsätze und Überzeugungen, aber auch Kompetenzen als Formen dispositionalen Wissens, die der Einzelne praktisch in den Institutionen von Gesellschaft und Staat erwirbt. Solcher Wissenserwerb ist wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsbildung, die sich als die Gesamtheit des Wissenserwerbs auf der einen Seite und des Kompetenzerwerbs auf der anderen Seite verstehen lässt. Der Vollzug solchen Wissens ist wesentlich Persönlichkeitsbildung, insofern der Einzelne erst durch diesen zu dem wird, der er ist. Das hier zugrunde gelegte Bildungsverständnis geht also davon aus, dass solcher Wissenserwerb Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein des Einzelnen hat – er bestimmt nachhaltig das *Selbst*.

In der Diskussion der bürgerlichen Gesellschaft, als dem Staat vorgeordnete institutionelle Bedingung der Bildung des *Verstandes*, zeigt Hegel weiterhin, dass die *vernünftige* Weltbezugnahme zunächst funktionaler und sozialer Kenntnisse und Kompetenzen bedarf. Denken als Selbstdenken und somit als die Ausbildung der Vernunft kann folglich nur vollzogen werden, wenn die Strukturen, in denen die Vernunft realisiert ist, bekannt sind und reflektiert werden. Zugleich muss der Einzelne auch immer die eigenen geistigen Fähigkeiten kennenlernen, ihrer kundig werden, d.h. er muss sich selbst als einen erkennen, der über solche Fähigkeiten verfügt. In der Überordnung der Vernunft gegenüber dem Verstand zeigt sich, dass *Persönlichkeitsbildung* das übergeordnete Ziel des hegelschen Bildungsbegriffes ist, diese aber nicht ohne eine *funktionale Bildung*, d.i. Bildung des Verstandes, gelingen kann – jene ist durch diese bedingt.

4.2.3 Formelle und informelle Bildung

Mit dem hegelschen Bildungsverständnis kann politische Bildung außerdem nicht auf formelle, curricular vermittelte Bildung verengt werden, obgleich Hegel die Relevanz solcher Vermittlung insofern als wichtig erachtet, als sie den Einzelnen mit spezifischen Kategorien dieses Bildungsbereiches bekannt macht. *Schule* versteht er als Institution zunächst *theoretischer Bildung*, d.h. sie kann den Lernenden zunächst mit Begriffen vertraut machen, seinen *Verstand* ausbilden. Sie soll so die theoretische Auseinandersetzung mit dem Staat samt seiner institutionellen Organisation und mit der Rolle des Einzelnen in ihr ermöglichen. Hierzu gehört auch eine Thematisierung der normativen Grundprinzipien demokratischer Staatlichkeit, z.B. im Kontext der philosophischen Vorbereitungswissenschaften. Politische Bildung im engeren, heutigen Verständnis gibt es jedoch in der hegelschen Schultheorie nicht: Sein durchaus weitläufiger Lehrplan beruht darauf, möglichst mannigfaltige Kenntnisse der Wissenschaften zu vermitteln, um daran Begriffe, also den Verstand, zu bilden.

Was solche theoretische Bildung zudem nach Hegel *nicht* leisten kann, ist die nachhaltige Anerkennung normativer Werte durch die in der Theorie Gebildeten. Wie gezeigt, kann die Anerkennung demokratischer Prinzipien nämlich nur erfolgen, wenn der Einzelne in institutionellen Strukturen lebt, in denen diese Prinzipien realisiert sind, sie ist also Resultat *praktischer Bildung* in bürgerlicher Gesellschaft und Staat.

Schule kann allerdings eine erste praktische Bildung anregen bzw. die Einzelnen auf den praktischen Bildungsprozess von bürgerlicher Gesellschaft und Staat vorbereiten – sie kann bereits die Bildung der Vernunft anregen. Sie trägt durch ihre *institutionelle Organisation* dazu

bei, soziale Kompetenzen im Umgang miteinander zu erwerben und sich hierbei zugleich als freier Einzelner zu begreifen. Der Einzelne wird in der Schule erstmals mit seinen Rechten und Pflichten konfrontiert, also in die Strukturen der bürgerlichen Gesellschaft überführt. Als Institution der bürgerlichen Gesellschaft muss die Schule hierzu auf Grundlage der staatlichen Prinzipien organisiert sein und diese auch im Umgang mit der Schülerschaft realisieren. Sie ist also nicht nur einfach eine neutrale Institution, sondern hat ein direktes Verhältnis zum Staat.

Schule ist so, als Sphäre sowohl theoretischer als auch praktischer Bildung, immer nur eine Vorübung; als solche Vorübung kann solche theoretische und praktische Bildung in der Schule jedoch *nie* abgeschlossen sein. Anders gesagt: Die Absolventen schulischer Bildung sind *keine Personen* im vollen Kompetenzsinn des Begriffes, d.h. sie sind keine Citoyens im hegelschen Sinne und können es auch gar nicht sein, was gerade vor dem Hintergrund heutiger Konzepte politischer Bildung eine durchaus provokante Einsicht ist. Ein affirmatives Verhältnis zum demokratischen Gemeinwesen erlangt der Einzelne also nicht durch abstraktes Lehren arbiträrer Werte oder durch politischen Unterricht in Institutionenkunde, sondern durch die Erfahrung der Anerkennungswürdigkeit dieser Werte in einem Leben als Citoyen. Hegel postuliert infolge dieser Einsicht, dass politische Bildung eines Raumes bedarf, der sich jeden Zugriffs formeller Bildungsinstitutionen entzieht.

Blickt man nun zurück auf die dargestellten Probleme heutiger politischer Bildung und auf die Bildungskonzeption Hegels und versucht man, aus diesen Schlüsse für jene zu ziehen, so fällt auf, dass die begrifflichen Unklarheiten vor allem daher rühren, dass politische Bildung auf ihre schulische Vermittlungsform reduziert wird. Diese Engführung scheint gerade dazu zu führen, dass die wichtige Reflexion des Zusammenhangs zwischen Vermittlungsformen und somit Bildungsarten und dem Zweck von Bildungsanstrengungen nicht vorgenommen wird. Hier könnte die hegelsche Relativierung der schulischen Rolle hilfreich sein. Man könnte fragen, welche Ziele Schule durch die ihr zur Verfügung stehenden Bildungsmittel erreichen könnte. Schon dies würde eine begriffliche Klarheit in gegenwärtige Konzepte bringen.

In dieser Engführung versteht man außerdem Bildung als einen allzu mechanischen Prozess, dessen Ergebnis man zuvor bestimmen und hinterher evaluieren kann. Man läuft hierbei Gefahr, nicht nur Entwicklungsräume für die Schüler zu verschließen, sondern auch die Schule als Institution mit ihrem zurecht nur begrenzten Zugriff auf die Schülerschaft zu überfordern.

Sowenig wie andere Bildungsbereiche in der Schule abgeschlossen werden können, sowenig kann gerade politische Bildung hier abgeschlossen werden. Gerade dieser Bildungsbereich erfordert das konkrete Leben in demokratischen Strukturen. Man kommt besonders in der politischen

Bildung nicht umhin, auf die sich entwickelnde Einsicht des Einzelnen in die Anerkennungswürdigkeit des demokratischen Staates zu vertrauen.

Ein vernünftiger Staat, so könnte man mit Hegel schließen, muss sich der affirmativen Gesinnung seiner Bürger nicht insofern versichern, als er diese mit letzter Sicherheit herbeiführt. Er kann sich darauf verlassen, dass seine vernünftigen und daher freien Institutionen zur Bildung der staatsbürgerlichen Gesinnung führen, wenn er sich denn als solcher zeigt.

»Diese Gesinnung ist überhaupt das Zutrauen [...], das Bewußtsein, daß mein substantielles und besonderes Interesse, im Interesse und Zwecke eines Andern (hier des Staates) als im Verhältnis zu mir als Einzelem bewahrt und enthalten ist, – womit eben dieser unmittelbar kein Anderer für mich ist und Ich in diesem Bewußtsein frei bin.«⁵

5 *TW VII*, §268.

Siglen

- G. W. F. Hegel: Werke in zwanzig Bänden. (Theorie Werkausgabe)
Hrsg. von Moldenhauer, Eva; Michel, Karl Markus.
Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- TW III *Phänomenologie des Geistes.*
Werke in zwanzig Bänden, Bd. 3.
- TW IV *Nürnberg und Heidelberger Schriften.*
Werke in zwanzig Bänden, Bd. 4.
- TW V *Wissenschaft der Logik I.*
Werke in zwanzig Bänden, Bd. 5.
- TW VI *Wissenschaft der Logik II.*
Werke in zwanzig Bänden, Bd. 6.
- TW VII *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder
Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse.*
Werke in zwanzig Bänden, Bd. 7.
- TW VIII *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im
Grundrisse I (1830).* Werke in zwanzig Bänden, Bd. 8.
- TW X *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im
Grundrisse III (1830).*
Werke in zwanzig Bänden, Bd. 10.
- G. W. F. Hegel: Gesammelte Werke. (Zweite Abteilung –
»Vorlesungsnachschriften«)
Hrsg. von Sell, Annette; Jaeschke, Walter;
Grotzsch, Klaus; Bauer, Christopher; Felgenhauer, Dirk.
Hamburg: Meiner.
- GW 23,1 *Vorlesungen über die Wissenschaft der Logik I.
Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1801/02,
1817, 1823, 1824, 1825 und 1826.*
Gesammelte Werke, Band 23,1.
- GW 23,2 *Vorlesungen über die Wissenschaft der Logik II.
Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1828, 1829
und 1831.*
Gesammelte Werke, Band 23,2.

- GW 23,3 *Vorlesungen über die Wissenschaft der Logik III. Sekundäre Überlieferung. Anhang.*
Gesammelte Werke, Band 23,3.
- GW 25,2 *Vorlesungen über die Philosophie des subjektiven Geistes II. Nachschriften zu dem Kolleg des Wintersemesters 1827/28 und Zusätze.*
Gesammelte Werke, Band 25,2.
- GW 26,1 *Vorlesungen über die Philosophie des Rechts I. Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1817/18, 1818/19, 1819/20.*
Gesammelte Werke, Band 26,1.
- GW 26,2 *Vorlesungen über die Philosophie des Rechts II. Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1821/22 und 1822/23.*
Gesammelte Werke, Band 26,2.
- GW 26,3 *Vorlesungen über die Philosophie des Rechts III. Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1824/25 und 1831.*
Gesammelte Werke, Band 26,3.

Literatur

Werke G. W. F. Hegels

Primärtexte

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2020¹⁵): *Phänomenologie des Geistes*. Werke in zwanzig Bänden, Band 3 (=TW III). Herausgegeben von Moldenhauer, Eva; Michel, Karl Markus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2019⁸): *Nürnberger und Heidelberger Schriften*. Werke in zwanzig Bänden, Band 4 (=TW IV). Herausgegeben von Moldenhauer, Eva; Michel, Karl Markus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2020¹²): *Wissenschaft der Logik I*. Werke in zwanzig Bänden, Band 5 (=TW V). Herausgegeben von Moldenhauer, Eva; Michel, Karl Markus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2020¹²): *Wissenschaft der Logik II*. Werke in zwanzig Bänden, Band 6 (=TW VI). Herausgegeben von Moldenhauer, Eva; Michel, Karl Markus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2019¹⁶): *Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse*. Werke in zwanzig Bänden, Band 7 (=TW VII). Herausgegeben von Moldenhauer, Eva; Michel, Karl Markus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2021¹³): *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse I (1830)*. Werke in zwanzig Bänden, Band 8 (=TW VIII). Herausgegeben von Moldenhauer, Eva; Michel, Karl Markus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2020¹¹): *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse III (1830)*. Werke in zwanzig Bänden, Band 10 (=TW X). Herausgegeben von Moldenhauer, Eva; Michel, Karl Markus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Vorlesungen, Nachschriften, Zusätze

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2013): *Vorlesungen über die Wissenschaft der Logik I. Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1801/02, 1817, 1823, 1824, 1825 und 1826*. Gesammelte Werke, Band 23,1 (=GW 23,1). Herausgegeben von Sell, Annette. Hamburg: Meiner.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2015): *Vorlesungen über die Wissenschaft der Logik II. Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1828, 1829 und 1831*. Gesammelte Werke, Band 23,2 (=GW 23,2). Herausgegeben von Sell, Annette. Hamburg: Meiner.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2017): *Vorlesungen über die Wissenschaft*

der Logik III. Sekundäre Überlieferung. Anhang. Gesammelte Werke, Band 23,3 (=GW 23,3). Herausgegeben von Sell, Annette. Hamburg: Meiner.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2012): *Vorlesungen über die Philosophie des subjektiven Geistes II. Nachschriften zu dem Kolleg des Wintersemesters 1827/28 und Zusätze.* Gesammelte Werke, Band 25,2 (=GW 25,2). Herausgegeben von Bauer, Christoph Johannes. Hamburg: Meiner.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2014): *Vorlesungen über die Philosophie des Rechts I. Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1817/18, 1818/19, 1819/20.* Gesammelte Werke, Band 26,1 (=GW 26,1). Herausgegeben von Felgenhauer, Dirk. Hamburg: Meiner.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2015): *Vorlesungen über die Philosophie des Rechts II. Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1821/22 und 1822/23.* Gesammelte Werke, Band 26,2 (=GW 26,2). Herausgegeben von Grotzsch, Klaus. Hamburg: Meiner.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2015): *Vorlesungen über die Philosophie des Rechts III. Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1824/25 und 1831.* Gesammelte Werke, Band 26,3 (=GW 26,3). Herausgegeben von Grotzsch, Klaus. Hamburg: Meiner.

Literatur

Anchour, Sabine; Gill, Thomas (2017): *Was politische Bildung alles sein kann.* Schwalbach: Wochenschauverlag.

Arendt, Hannah (2012): *Das Urteilen.* München: Piper.

Arendt, Hannah (2015¹⁶): *Vita Activa oder vom tätigen Leben.* München: Piper.

Aristoteles (2015⁵): *Nikomachische Ethik*, hrsg. von Wolf, Ursula. Hamburg: Rowohlt.

Aristoteles (2019): *Nikomachische Ethik.* In: *Philosophische Schriften in sechs Bänden*, Band 3. Nach der Übersetzung von Rolfes, Eugen, bearbeitet von Bien, Günther. Hamburg: Meiner.

Augustinus, Aurelius (1979): *Vom Gottesstaat.* 2 Bände, hrsg. von Perl, Carl Johann. Paderborn: Schöningh.

Autorengruppe Fachdidaktik (2011): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift.* Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.

Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (2001): *PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie.* In: J. Baumert et. al.: *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, Jürgen (2016): *Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung.* In: Baumert, Jürgen; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick*

- und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2016, Sonderheft 31.
- Beck, Johannes (1970): *Erziehung in der Klassengesellschaft*, München: List.
- Behrmann, Günter C. (1972): *Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der neueren politischen Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Behrmann, Günter C. (1978): *Politik – Zur Problematik des sozialkundlich-politischen Unterrichts und seiner neueren Didaktik*. In: Ders.; Jeßmann, Karl-Ernst; Süßmuth, Hans (Hrsg.), *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Bickmann, Claudia (2010): *Apperzeption*. In: *Enzyklopädie Philosophie*, hrsg. von Sandkühler, Hans Jörg, Band I. Hamburg: Meiner.
- Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.: Insel.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1976): *Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und Verfassungsrecht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1999): *Staat, Nation, Europa. Studien zur Staatstheorie, Verfassungstheorie und Rechtsphilosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brandom, Robert (2015): *Wiedererinnerter Idealismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brumlik, Micha (2004): *Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschlicher Absicht*. Berlin: Philo & Philo Fine Arts.
- Büttner, Stefan (2005): *Hegels Bildungstheorie dargestellt anhand seiner Nürnberger Gymnasialreden nebst einer Reflexion auf die Situation der Bildung in der heutigen Weltgesellschaft*. In: *Heidelberger Jahrbücher*. Bd. 2005/49.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): *Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dahrendorf, Ralf (2010): *Homo sociologicus. Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Wiesbaden: Springer VS.
- Detjen, Joachim (2007): *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München/Wien: Oldenbourg.
- Detjen, Joachim et al. (2012): *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.
- Detjen, Joachim (2017): *Bürgerleitbild*. In: Lange, Dirk; Reinhardt, Volker: *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*, Band I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dewey, John (1964): *Demokratie und Erziehung*. Braunschweig: Westermann.
- Göhler, Gerhard (1997): *Institution-Macht-Repräsentation. Wofür politische Institutionen stehen und wie sie wirken*. Baden-Baden: Nomos.
- Fichte, Johann Gottlieb (2008): *Reden an die deutsche Nation*. Hrsg. von Aichele, Alexander. Hamburg: Meiner.

- Fichte, Johann Gottlieb (1962): *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*. In: *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*, Band 4. Darmstadt: WBG.
- Fischer, Kurt Gerhard (1973): *Einführung in die politische Bildung*. Stuttgart: Metzler.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1922⁴): *Politische Ethik und Politische Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Fulda, Hans-Friedrich (1971): *Aufheben*. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 1, hrsg. von Ritter, Joachim. Basel: Schwabe & Co.
- Fulda, Hans Friedrich (2003): *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*. München: C.H. Beck.
- Heidegger, Martin (1954): *Was heisst Denken?* Tübingen: Niemeyer.
- Heller, Hermann (1983): *Staatslehre*. In der Bearbeitung von Gerhart Niemeyer. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Hennis, Wilhelm (1977): *Politik und praktische Philosophie. Schriften zur politischen Theorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herder, Johann Gottfried (1966): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. In: *Werke in 11 Bänden*, Bd. 6. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Herder, Johann Gottfried (1994): *Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele*. In: *Werke in 11 Bänden*, Bd. 4, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Herder, Johann Gottfried (1997): *Von Notwendigkeit und Nutzen der Schulerde Juli 1783*. In: *Werke in 11 Bänden*, Bd. 9/2, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2021): *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2013): *Das Recht der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): *Über den Geist der Menschheit*. In: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1. Darmstadt: WBG.
- Humboldt, Wilhelm von (1960): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. In: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1. Darmstadt: WBG.
- Humboldt, Wilhelm von (1964): *Der königsberger und der litauische Schulplan*. In: *Werke in fünf Bänden*, Bd. 4. Darmstadt: WBG.
- Israel, Joachim (1985): *Der Begriff der Entfremdung. Zur Verdinglichung des Menschen in der bürokratischen Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Jaeggi, Rahel (2003): *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Frankfurt am Main: Campus.
- Jaeggi, Rahel (2014): *Kritik von Lebensformen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jaeschke, Walter (2016): *Hegel-Handbuch. Leben – Werk – Schule*. Stuttgart: Metzler.
- Juchler, Ingo (2005): *Rationalität, Vernunft und erweiterte Denkungsart*. In: *Zeitschrift für Politik*, 52. Jg., 1/2005.
- Kahlert, Joachim (1990): *Alltagstheorien in der Umweltpädagogik*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

- Kant, Immanuel (2017⁹): *Kritik der Urteilskraft*. Werkausgabe, Bd. X, hrsg. von Weischedel, Wilhelm. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1982): *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* 2. Werkausgabe, Bd. XII, hrsg. von Weischedel, Wilhelm. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kerschensteiner, Georg (1958⁴): *Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung*. München: Oldenbourg.
- Klein, Ansgar; Speth, Rudolf (2000): *Demokratische Grundwerte in der pluralistischen Gesellschaft*. In: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hrsg.): *Werte in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG*. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 6.
- Krautz, Jochen (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen/München: Heinrich Hugendubel Verlag.
- Kriele, Martin (1977): *Lernzielvorschläge für den politischen Unterricht*. In: Ders.: *Legitimationsprobleme der Bundesrepublik*. München: C. H. Beck.
- Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter (1990): *Politische Bildung seit 1945. Konzeptionen, Kontroversen, Perspektiven*. In: APuZ, B 52–53/1990, S. 28–40.
- Lange, Dirk (2011): *Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen*. In: Autorengruppe Fachdidaktik: *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Lange, Dirk (2014): *PISA und die Folgen – Schulische politische Bildung im Prozess der Bildungsreform*. In: Sander, Wolfgang; Steinbach, Peter: *Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen*. Bonn: bpb.
- Liessman, Konrad Paul (2017): *Ich weiß etwas, was du nicht weißt. Über den Mythos der Wissensgesellschaft*. In: Zenkert, Georg (Hrsg.) (2017): *Bildungskonzepte und Bildungsorganisation. Zur Dramaturgie der Bildungsgesellschaft*. Heidelberg: Mattes.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- Litt, Theodor (1931): *Idee und Wirklichkeit des Staates in der staatsbürgerlichen Erziehung*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Litt, Theodor (1954): *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes*. In: APuZ, B 3/54, S. 25–34.
- Litt, Theodor (1953): *Die Freiheit des Menschen und der Staat*. Berlin: Gebrüder Weiss Verlag.
- Luhmann, Niklas (2000): *Die Politik der Gesellschaft*, hrsg. von Kieserling, André. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maier, Hans (1980): *Ältere deutsche Staats- und Verwaltungslehre*. München: Beck.
- Massing, Peter (1995): *Wege zum Politischen*. In: Ders.; Weißeno, Georg (Hrsg.):

- Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung des unpolitischen Politikunterrichts.* Wiesbaden: Springer VS.
- Massing, Peter (1995): *Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung?* Ders.; Weißenro, Georg (Hrsg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung des unpolitischen Politikunterrichts.* Wiesbaden: Springer VS.
- Massing, Peter (1996): »Darmstädter Appell«. *Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule.* In: APuZ, B 47/1996, S. 34–38.
- Massing, Peter; Weißenro, Georg (Hrsg.) (1997): *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Massing, Peter (2013⁷): *Politische Bildung.* In: Andersen, Uwe; Woyke, Wichard (Hrsg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland.* Wiesbaden: Springer VS.
- Menke, Christoph (2019): *Autonomie und Befreiung.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meyer, Kirsten (2011): *Bildung.* Berlin; Boston: De Gruyter.
- Müller-Rückwitt, Anne (2008): »Kompetenz«. *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff.* Würzburg: Ergon.
- Neuser, Wolfgang; Stekeler-Weithofer, Pirmin (Hrsg.) (2018): *Idee, Geist, Freiheit. Hegel und die zweite Natur.* Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Nicolaus, Helmut (1995): *Hegels Theorie der Entfremdung.* Heidelberg: Manutius Verlag.
- Oakeshott, Michael (1966): *Rationalism in Politics and other Essays. New and Expanded Edition.* Indianapolis: Liberty Fund.
- Oberle, Monika (2017): *Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin der Politischen Bildung.* In: Dies.; Weißenro, Georg (Hrsg.): *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie.* Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, Jürgen (1998): *Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert.* In: Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Rhy, Heinz (Hrsg.): *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie.* Weinheim u. a.: Beltz.
- Patzelt, Werner J. (2019): *Politische Bildung für ein demokratisches Deutschland. Ziele, Inhalte, Bilanzen.* Würzburg: Ergon.
- Petersen, Thomas (1991): *Volonté générale und volonté particulière. Konsens, Konflikt und Kompromiss in der Demokratie.* Köln: Bachem.
- Petersen, Thomas (1992): *Subjektivität und Politik.* Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Petersen, Thomas: *Nachhaltigkeitspolitik, Wissenschaft und Urteilskraft.* Nicht publiziert.
- Petersen, Thomas et al. (2013): *Urteilskraft.* In: Dies.: *Die Kunst langfristig zu denken. Wege zur Nachhaltigkeit.* Baden-Baden: Nomos.
- Petersen, Thomas (2018): *Die Macht des Volkes im Verfassungsstaat. Volkssouveränität und neue Formen der Demokratie.* In: Zenkert, Georg (Hrsg.): *Die Macht der Demokratie. Zur Organisation des Verfassungsstaats.* Baden-Baden: Nomos.

- Pfister, Jonas (2014): *Fachdidaktik Philosophie*. Bern: Haupt UTB.
- Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.) (1978): *Bildungstheorien. Probleme und Positionen*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.) (1986): *Hegels Theorie der Bildung*. 2 Bände. Hildesheim: Olms.
- Pippin, Robert (2005): *Die Verwirklichung der Freiheit. Der Idealismus als Diskurs der Moderne*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Pippin, Robert, B. (2016): *Die Aktualität des Deutschen Idealismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Popper, Karl (1992): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Tübingen: UTB für Wissenschaft.
- Priddats, Birger (1990): *Hegel als Ökonom*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Rosenzweig, Franz (2010): *Hegel und der Staat*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rawls, John (1994): *Der Gedanke des übergreifenden Konsenses*. In: Ders.: *Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978–1989*, hrsg. von Hirsch, Wilfried. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rawls, John (2003): *Politischer Liberalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reinhardt, Sibylle (2017): *Werte in der Politischen Bildung*. In: Lange, Dirk; Reinhardt, Volker: *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*, Band I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riedel, Manfred (1970): *Bürgerliche Gesellschaft und Staat bei Hegel*. München: Luchterhand.
- Ritz, Eberhard (1972): *Entfremdung* In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 2, hrsg. von Ritter, Joachim. Basel: Schwabe & Co.
- Rousseau, Jean-Jacques (2019): *Diskurs über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*, hrsg. von Meier, Heinrich. Paderborn: Brill Schöningh. (=Zweiter Diskurs).
- Rousseau, Jean Jacques (2003): *Émile oder über die Erziehung*. Paderborn: Brill Schöningh.
- Rousseau, Jean-Jacques (1977): *Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts*. Paderborn: Schöningh. (=Contrat Social).
- Rousseau, Jean-Jacques (2011): *Vom Gesellschaftsvertrag*. Herausgegeben von Hans Brockard. Stuttgart: Reclam.
- Ruda, Frank (2011): *Hegels Pöbel. Eine Untersuchung der »Grundlinien der Philosophie des Rechts«*. Göttingen: Wallstein-Verlag.
- Sander, Wolfgang (2013): *Bildung durch Politikunterricht. Positionen zu aktuellen Kontroversen im Fach – Antworten auf die Fragen der POLIS-Reaktion*. In: polis 3/2013.
- Schacht, Richard (1970): *Alienation*. Garden City, NY: Doubleday.
- Schmitz, Hermann (1992): *Die entfremdete Subjektivität*. Bonn: Bouvier.
- Schrey, Heinz H. (1975): *Entfremdung*. Darmstadt: WBG.
- Siep, Ludwig (2010): *Aktualität und Grenzen der praktischen Philosophie Hegels. Aufsätze 1997–2009*. München: Wilhelm Fink.
- Spaemann, Robert (1996): *Personen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Spaemann, Robert (1980): *Rousseau – Bürger ohne Vaterland*. München: Piper.
- Spaemann, Robert (2008): *Rousseau – Mensch oder Bürger. Das Dilemma der Moderne*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spranger, Eduard (1956): *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung*. In: APuZ, B 48/1956, S. 749–760.
- Stekeler-Weithofer, Pirmin (2012): *Denken*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Stekeler-Weithofer, Pirmin (2014): *Hegels Phänomenologie des Geistes. Ein dialogischer Kommentar*, 2 Bände. Hamburg: Meiner.
- Stekeler-Weithofer, Pirmin (2019): *Hegels Wissenschaft der Logik. Ein dialogischer Kommentar*, 2 Bände. Hamburg: Meiner.
- Stekeler-Weithofer, Pirmin (2021): *Hegels Grundlinien der Philosophie des Rechts. Ein dialogischer Kommentar*. Hamburg: Meiner.
- Stojanov, Krassimir (2020): *Hegels Bildungsbegriff. Systematik und Entwicklungsphasen*. In: Thein, Christian (Hrsg.): *Philosophische Bildung und Didaktik. Dimensionen, Vermittlungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Metzler.
- Sutor, Bernhard (1977): *Verfassung und Minimalkonsens. Die Rolle des Grundgesetzes im Streit um die politische Bildung*. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Sutor, Bernhard (1984³): *Didaktik politischen Unterrichts. Theorie der politischen Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Sutor, Bernhard (1984): *Neue Grundlegung politischer Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Sutor, Bernhard (2002): *Politische Bildung im Streit um die »intellektuelle Gründung« der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre*. In: APuZ, B 45/2002, S. 17–27.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2016): *Bildungstheorie und Bildungswissenschaft, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen-ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studie*. In: Baumert, Jürgen; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2003): *Form der Bildung-Bildung der Form*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2016): *Empirische Bildungsforschung in der Kritik- ein Überblick über Themen und Kontroversen*. In: Baumert, Jürgen; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31.
- Theodor, Wilhelm (1973): *Traktat über den Kompromiß*. Stuttgart: Metzler.
- Theodor, Wilhelm (1975): *Jenseits der Emanzipation*. Stuttgart: Metzler.
- Tönnies, Ferdinand (2012): *Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft*, hrsg. von Lichtblau, Klaus. Wiesbaden: Springer VS.
- Tönnies, Ferdinand (2019): *Gemeinschaft und Gesellschaft. Achte Auflage*.

- In: *Gesamtausgabe, Band 2*, hrsg. von Clausen, Bettina; Haselbach, Dieter. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Topitsch, Ernst (1981): *Die Sozialphilosophie Hegels als Heilslehre und Herrschaftsideologie*. München: Piper.
- Tugendhat, Ernst (1979): *Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vierhaus, Rudolf (1972): *Bildung*. In: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, 8 Bänden, Band 1, hrsg. von Brunner, Otto; Conze, Werner; Koselleck, Reinhard. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Vollrath, Ernst (1987): *Grundlegung einer philosophischen Theorie des Politischen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Vollrath, Ernst (2003): *Was ist das Politische? Eine Theorie des Politischen und seiner Wahrnehmung*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Wahl, Rainer (2003): *Verfassungsstaat, Europäisierung, Internationalisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weber, Max (1988): *Politik als Beruf*. In: Ders.: *Gesammelte Politische Schriften*, hrsg. von Winckelmann, Johannes. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weinert, Franz E. (2001): *Concept of competence – A conceptual Clarification*. In: Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Weißeno, Georg et al. (2010): *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Weißeno, Georg et al. (2013): *Politikkompetenz kurzgefasst – zur Arbeit mit dem Kompetenzmodell*. In: Frech, Siegfried; Richter, Dagmar (Hrsg.): *Politische Kompetenzen fördern*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Weißeno, Georg (2017): *Politisches Lernen*. In: Lange, Dirk; Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*, 2 Bände, Band I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Welter, Nicole (2003): *Herders Bildungsphilosophie*. Sankt Augustin: Gardez.
- Wieland, Wolfgang (1999): *Platon und die Formen des Wissens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zenkert, Georg (2017): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie als Anthropologie*. Pädagogische Rundschau, (5/2017).
- Zenkert, Georg (2023): *Was ist Erziehungsphilosophie?* Pädagogische Rundschau, (4/2023).
- Zenkert, Georg (2017): *Bildung durch Wissenschaft? Die Transformation eines Leitmotivs*. In: Ders. (Hrsg.): *Bildungskonzepte und Bildungsorganisation. Zur Dramaturgie der Wissensgesellschaft*. Heidelberg: Matthes Verlag.
- Zenkert, Georg (2018): *Der Verfassungsstaat als Organisation reflexiver Macht*. In: Ders. (Hrsg.): *Die Macht der Demokratie. Zur Organisation des Verfassungsstaats*. Baden-Baden: Nomos.

Dokumente

- Die Bundesregierung (2016): *Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung*. Berlin. URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/109002/5278d578ff8c59a19d4bef9fe4c034d8/strategie-der-bundesregierung-zur-extremismuspraevention-und-demokratiefoerderung-data.pdf> (Stand 20.04.2024).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2003): *Leitbild der Bundeszentrale für politische Bildung*. Bonn. URL: <https://www.bpb.de/die-bpb/51248/leitbild-der-bpb/> (Stand 20.04.2024).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2022): *Demokratie stärken – Zivilgesellschaft fördern. Die Bundeszentrale für politische Bildung: Aufgaben, Ziele, Aktivitäten*. Bonn. URL: <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51743/demokratie-staerken-zivilgesellschaft-foerdern/> (Stand 20.04.2024).
- Deutscher Verein für Politische Bildung e.V.: *Ziele & Aufbau*. URL: <http://dvpb.de/wir-ueber-uns/ziele/> (Stand 20.04.2024).
- Deutscher Verein für Politische Bildung e.V.: *Politische Bildung für die Demokratie! Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung zum Verhältnis von Politischer Bildung, Demokratiepädagogik und Präventionspädagogik*. URL: <http://dvpb.de/politische-bildung-fuer-die-demokratie> (Stand 20.04.2024).
- Deutscher Verein für Politische Bildung e.V. (2018): *Appell der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB). Demokratie-Auftrag von Schule erfüllen, Politische Bildung stärken!* URL: <http://dvpb.de/wp-content/uploads/2018/01/d735e1effbb8eda503c44356c1a894035.pdf> (Stand 20.04.2024).
- Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (1974): *Richtlinien für den Politik-Unterricht*. Düsseldorf: Hagemann.
- Kultusministerium Hessen (1973): *Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Verfassung des Deutschen Reiches* (1919). Zitiert nach: Ernst Rudolf Huber (1992³): *Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte*, Band 4: *Deutsche Verfassungsdokumente 1919–1933*. Stuttgart: Kohlhammer.

