



Ellen Hahne

Hegels Beitrag
zur Bildungsdiskussion
unter besonderer
Berücksichtigung seiner
Rechtsphilosophie



PETER LANG

1. Einleitung

Im Jahr 2008 hat die Unionspartei erklärt, dass sie die Ausgaben für Bildung bis 2015 nahezu verdoppeln will und auch gegenwärtig hält die Regierung an dem Grundsatz fest, bei eventuellen Sparmaßnahmen die Ausgaben für Bildung auf keinen Fall kürzen zu wollen.¹ Doch nicht nur in der politischen, sondern auch in der pädagogischen Diskussion ist augenfällig, dass Bildung noch immer zu einem der zentralen Themen, dass der Begriff der Bildung noch immer zu einem unentbehrlichen Leitbegriff gehört. Warum erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, einmal innezuhalten und sich zu fragen, was unter „Bildung“ eigentlich zu verstehen ist, was unter ihr der Idee nach recht eigentlich verstanden werden sollte? Warum kann es lohnend sein, sich in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftlichen Debatte fragend dem Philosophen Hegel zuzuwenden und seine Konzeption von Bildung in sie einzubringen?

Verfolgt man zunächst, auf welchen pädagogischen Gebieten sich die gegenwärtige Diskussion um Bildung abspielt, dann wird man auf verschiedene Felder verwiesen. So wird Bildung einesteils aus der Perspektive des Subjekts gesehen. Die Pädagogische Psychologie oder auch die psychologische Bildungsforschung beschäftigen sich dabei mit den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten zum Aufbau der Persönlichkeit, mit Fragen nach der Herausbildung von individuellen Wissens- und Persönlichkeitsstrukturen, mit dem Prozesscharakter von Bildung als einem „Lernprozess“ und entsprechenden Lerntheorien.² Andernteils wird Bildung aus ihrer gesellschaftlichen Perspektive beleuchtet. So werden beispielsweise in der soziologischen Bildungsforschung die gesellschaftlichen, das heißt ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialstrukturellen Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen sowie ihre individuellen und gesellschaftlichen Folgen analysiert. Dieser Zweig der empirischen Bildungsforschung schließt Fragen nach der Herausbildung, Gestaltung und Steuerung von Bildungssystemen sowie Untersuchungen über die Verteilung von Bildungschancen und das Bestehen von Bildungsungleichheiten ein.³ Im Rahmen von

1 Vgl. URL: <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/cdu-will-ausgaben-fuer-bildung-bis-2015-verdoppeln;2058133> (Stand: 08.10.2008);

Vgl. URL: http://www.focus.de/politik/deutschland/laenderausgaben-finanztstreit-vor-merkers-bildungsgipfel_aid_517249.html (Stand: 09.06.2010)

2 Vgl. T. Götz/A. Frenzel/R. Pekrun: Psychologische Bildungsforschung. In: R. Tippelt/B. Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Auflage. Wiesbaden 2010. S. 71-91.

3 Vgl. J. Allmendinger/C. Ebner/R. Nikolai: Soziologische Bildungsforschung. In: R. Tippelt/B. Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. A. a. O. S. 47-70 sowie R. Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden 2009.

Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung sowie im Zusammenhang mit didaktischen Überlegungen wird Bildung schließlich vor dem Hintergrund ihrer Vermittlung gesehen. Diese Forschungsrichtung geht der Frage nach, durch welche Lehr- und Lernarrangements und durch welche Gestaltung von Schule und Unterricht die Lern- und Bildungsprozesse des Schülers gefördert werden können.⁴ Ergänzend zur Behandlung des Themas in diesen pädagogischen Teildisziplinen soll in der vorliegenden bildungsphilosophisch ausgerichteten Arbeit eine ideengeschichtliche Perspektive eingenommen werden. Ihr Schwerpunkt liegt auf einer inhaltlichen Bestimmung von Bildung, die auch dem heutigen Bildungsverständnis zu Grunde gelegt werden oder in dieses einfließen kann.

In der aktuellen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft und der mit ihr verbundenen Disziplinen wie zum Beispiel der Bildungsforschung ist unschwer zu erkennen, dass der Schwerpunkt der Forschung gegenwärtig auf Seiten der Empirie liegt, dass die Pädagogik und die ihr zugehörigen Teildisziplinen vorwiegend empirisch arbeiten, um der Erfassung von Zusammenhängen nachzugehen.⁵ Bei Anerkennung ihrer Leistungen auf der einen Seite wird auf der anderen Seite eine Gefahr darin gesehen, dass das philosophische Moment dabei zu wenig berücksichtigt wird, dass die Pädagogik in einzelne, empirisch ausgerichtete Teilbereiche ausdifferenziert wird und dabei die übergreifenden normativen Fragestellungen sowie die philosophischen Betrachtungen von Erziehung, Bildung und Unterricht zu stark in den Hintergrund treten. Um nicht der Gefahr zu unterliegen, im Hinblick auf das Phänomen der Bildung eine einseitige Perspektive einzunehmen, soll im Rahmen der philosophischen Reflexion das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, um das es im Bildungsprozess geht, als Ganzes wieder in den Blick genommen werden. Die philosophische Sicht versteht sich vor diesem Hintergrund als eine Perspektive, welche es ermöglicht, verschiedene Ansätze zu integrieren.

Es wird hier die These vertreten, dass Empirie und Philosophie insofern einander ergänzen sollten.⁶ Auf der einen Seite soll mit Hegels Konzept von Bil-

4 Vgl. die Ausführungen verschiedener Autoren über „Lehr-Lern-Forschung“ in: R. Tippelt/B. Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. A. a. O. S. 737-810.

5 Zur Diagnose, dass die Bildungsphilosophie angesichts der aktuellen Karriere von empirischer Bildungsforschung zunehmend in die Defensive geraten ist, vgl. unter anderem E. Terhart: Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis? In: L. Pongratz/M. Wimmer/W. Nieké (Hg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld 2006. S. 9.

6 Dass Bildungstheorie und Bildungsphilosophie in einem Verhältnis der wechselseitigen Ergänzung stehen, dass Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung im Forschungsprozess aufeinander angewiesen sind und voneinander profitieren können, wird vielfach hervorgehoben. Vgl. beispielsweise L. Wigger: Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 80. Jg. (2004). S. 478-493 sowie die Beiträge in

dung eine Sichtweise vorgestellt werden, die anschlussfähig ist an die empirische Forschung, die Erkenntnisse aus ihr aufnimmt und in ihren Aussagen von ihr überprüft werden kann. Auf der anderen Seite muss berücksichtigt werden, und das stellt gerade auch Hegel heraus, dass sich die Phänomene des Geistes und die Geistwerdung des Menschen, die den Bildungsprozess ausmacht, nicht allein einem kausal-ableitenden Denken erschließen, sondern der Ergänzung durch ein dialektisches Denken bedürfen, dass die empirische Vorgehensweise der Ergänzung durch einer philosophischen bedarf. Die Pädagogik sollte ihres Hervorgehens aus der Philosophie eingedenk bleiben und ihre Wurzeln nicht kappen. Es wird hier ferner die These vertreten, dass es allgemeine und grundlegende Wahrheiten über den Menschen und seine Menschwerdung gibt, die in philosophischen Texten niedergelegt sind und die immer von Neuem ins Bewusstsein geholt werden müssen, wenn sie nicht in Vergessenheit geraten sollen. Die Notwendigkeit eines geschichtlichen und das heißt zugleich eines philosophischen Bewusstseins der Pädagogen wird als unabdingbar angesehen. Dazu merkte schon Thaulow an, es sei ein Irrtum, man könne zu irgendeinem sicheren Resultat über die Frage nach der Erziehung des Menschen gelangen, ohne Kenntnis der Geschichte der Erziehung.⁷

Versteht man Bildung konkreter gesprochen als die Aufgabe des Menschen, sein Verhältnis zu seinem kulturellen und sozialen Erbe zu klären, dann treten die sozialisationstheoretischen Aspekte des Bildungsbegriffs hervor, Bildung verstanden in ihrer sozial- und kulturphilosophischen, ethischen Dimension. Auf diesen Gedanken legt auch Hegel in der Rechtsphilosophie den Schwerpunkt. Es geht um die Thematik der Sozialisation und ihrer Institutionen. Sieht man im Sinne Hegels Individuum und Gemeinschaft als wechselseitig sich bedingende Momente, den Vorgang der Sozialisation als Individuierung und die Individuierung als Sozialisation, dann läuft man nicht Gefahr, in einseitige Richtungen eines Pädagogismus, der das Subjekt absolut setzt, oder eines Soziologismus, der die Gesellschaft absolut setzt, zu verfallen.⁸

L. Pongratz/M. Wimmer/W. Nieke (Hg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. A. a. O. Insbesondere Terhart betont, dass Bildungsphilosophie und Bildungsforschung aufeinander verwiesen bleiben und deswegen stärker ins Gespräch kommen und im Gespräch bleiben sollten. Vgl. E. Terhart: *Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis?* A. a. O. S. 9-36. Die mögliche Kompatibilität von empirischer und philosophischer Bildungsforschung weist auch Ehrenspeck nach. Vgl. Y. Ehrenspeck: *Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie*. In: R. Tippelt/B. Schmidt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. A. a. O. S. 155-169.

7 Vgl. G. Thaulow: Vorwort. In: Ders.: *Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht*. Erster Theil. Kiel 1853. (Nachdruck Glashütten im Taunus 1974). S. III-L.

8 Zu den Begriffen des „Pädagogismus“ und „Soziologismus“ vgl. P. Vogel: *Kausalität und Freiheit in der Pädagogik*. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant. Bern/Frankfurt am Main/New York/Paris 1990. S. 48. Eine integrative Perspektive auf

Ein weiterer Aspekt zur derzeitigen Bildungsdiskussion soll angesprochen werden, der die Auffassung von Bildung in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung betrifft. Betrachtet man die in den vergangenen Jahren getroffenen bildungspolitischen Maßnahmen, besonders im Bereich des Hochschulwesens, oder auch die regelmäßige Durchführung von Schulvergleichsstudien – um nur zwei Aspekte zu nennen – dann ergibt sich ein ambivalentes Bild. Es wird anerkannt, dass es sinnvoll ist, die deutschen Hochschulen zu reformieren, um sie international anschlussfähig und vergleichbar zu machen. Auch ist bei der Durchführung der PISA- und anderen Schulvergleichsstudien positiv hervorzuheben, dass mit ihnen Diagnose- und Kontrollinstrumente ins Leben gerufen wurden, die über das vorhandene Niveau bestimmter Kompetenzen bei den deutschen Schülern an sich und auch im internationalen Vergleich Auskunft geben können.⁹ Bei aller Anerkennung dieser berechtigten Zielsetzungen und bei Würdigung ihrer positiven Effekte muss auf der anderen Seite gleichwohl auf die Gefahr verwiesen werden, dass Bildung – werden diese Maßnahmen einseitig verabsolutiert – zunehmend auf ein direkt abprüfbares und wirtschaftlich verwertbares Wissen und Können reduziert oder mit diesem gleichgesetzt wird¹⁰, dass der Zusammenhang von Bildung und Philosophie auch in Bildungseinrichtungen wie Schule und Universität faktisch in den Hintergrund tritt. Es entsteht der Eindruck, dass das Bildungswesen verstärkt einem verkürzenden Effizienzdenken

den Vorgang der Sozialisation, welche die Genese des Subjekts gerade in ihrer Wechselwirkung mit den sozialen Praxen des Zusammenlebens sieht, wird auch zunehmend in der aktuellen Sozialisationsforschung eingenommen. Vgl. K. Hurrelmann/M. Grundmann/S. Walper: Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann/M. Grundmann/S. Walper (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim und Basel 2008, insb. S. 25-27 sowie M. Grundmann: Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: R. Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. A. a. O. S. 61-83.

- 9 Ehrenspeck weist zudem darauf hin, dass die internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA auch den konstruktiven Diskurs um eine adäquate Verhältnisbestimmung von Bildungsphilosophie, Bildungstheorie und Bildungsforschung mit angestoßen haben. Vgl. Y. Ehrenspeck: Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. A. a. O. S. 163.
- 10 Im Hinblick auf die PISA-Studien weisen nicht nur Bildungstheoretiker, sondern auch empirische Bildungsforscher selbst auf die Ausschnitthaftigkeit und Begrenztheit der Untersuchungen hin und verweisen auf die Notwendigkeit, diese durch bildungstheoretische Fragen und Überlegungen zu ergänzen. Vgl. L. Wigger: Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. A. a. O. S. 483. So macht beispielsweise Benner einen Vorschlag zur „Grundstruktur moderner Bildung“ als Erweiterung zu den in PISA geprüften Kompetenzen. Vgl. D. Benner: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jg. (2001). S. 68-90.

unterworfen wird, dass Schüler und Studenten möglichst „fit“ gemacht werden sollen für den Markt und dessen Anforderungen, der Gedanke eines umfassend und allseitig, auch sittlich gebildeten Menschen dabei aber zu kurz kommt. Kritiker sprechen von einer „Ökonomisierung“ des Bildungswesens und beklagen ein reduziertes, allein an wirtschaftlichen Interessen ausgerichtetes Verständnis von Bildung. Der bisher noch geläufige und allgemein akzeptierte Unterschied von Bildung und Ausbildung drohe heute tendenziell eingeebnet zu werden.¹¹ Zudem scheint sich in der Vorstellung einiger Jugendlicher und auch mancher Pädagogen Bildung ohne große Anstrengung, quasi auf dem Wege des Konsumierens erwerben zu lassen. Der Lehrer wird bisweilen als „Dienstleister“ angesehen und der Schüler als dessen „Kunde“. Manche Konzepte einer „angebotsorientierten Didaktik“ leisten einer solchen Auffassung Vorschub, wenn sie formulieren, dass Unterricht als ein „Angebot“ an den Lernenden verstanden wird, das er annehmen oder auch ablehnen kann.¹²

Um diesen Tendenzen und Auffassungen in Gesellschaft, Politik und Pädagogik entgegenzuwirken, soll mit Hegel ein Konzept von Bildung in die gegenwärtige Diskussion eingebracht werden, das fragt und in Erinnerung bringt, ob Bildung nicht etwas anderes und zugleich mehr meint als abfragbare Kenntnisse, ob sie nicht einem anderen Zweck dient als der bloßen Anpassung des Menschen an gegebene gesellschaftliche Verhältnisse oder der Ausrichtung auf einen bestimmten ökonomischen Bedarf und ob sie tatsächlich auf dem Wege des Konsumierens zu erlangen ist. Geht es im Bildungsprozess nicht vielmehr um die umfassende und eigentliche Menschwerdung des Menschen, die dieser sich mühevoll zu erarbeiten hat? Soll der Mensch nicht über die reine Anpassung an wirtschaftliche Anforderungen hinaus seine Selbstbestimmung erwerben, seine Urteils- und Handlungsfähigkeit ausbilden, sich um die geistige und sittliche Vervollkommenheit seines Wesens bemühen?

Es soll hier nicht undifferenziert gegen die Durchführung von Reformen oder vergleichenden Tests und Evaluationen argumentiert werden, sondern es geht darum, anhand von philosophischer Reflexion bildungspolitische Maßnahmen immer auch kritisch zu überprüfen, empirische Erhebungen durch philoso-

11 Zu diesen Kritikpunkten vgl. vor allem R. Rehn/C. Schües (Hg.): *Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. Freiburg/München 2008. Vgl. auch H. Merckens: *Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft*. In: Ders. (Hg.): *Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*. Wiesbaden 2006. S. 16 f.

12 Vgl. beispielsweise das angebotsorientierte Unterrichtsmodell von Helmke. A. Helmke: *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. 4. Auflage. Seelze 2005. S. 41 f. Zur Kritik an diesem Modell vgl. E. Terhart: *Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis?* A. a. O. S. 21 ff.

phische Überlegungen zu ergänzen. In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, ob Hegel uns Heutigen mit seiner Bildungskonzeption noch immer oder vor allem wieder viel zu sagen hat, ob die Darstellung seiner Auffassung von Bildung uns davor bewahren kann, den Bildungsbegriff zu verengen, das Verständnis von Bildung zu verkürzen. Das Interesse am Bildungsbegriff Hegels ist daher weniger ein historisches, als vielmehr ein systematisches. Den Ausgangspunkt bilden die gegenwärtigen Fragen und die Suche nach möglichen Antworten. Welche Fragen bringt Hegel durch seine Erläuterungen in die Bildungsdiskussion ein?

Dass der Mensch seinem Bildungsprozess nicht entkommen kann, die Thematik sich immer wieder aufs Neue stellen wird, macht Hegel schon anhand der anthropologischen Annahmen, die er über den Menschen trifft, deutlich. An ihnen lässt sich zeigen, inwiefern der Mensch wesenhaft auf den Prozess der Bildung angewiesen ist und bleibt.

Ganz im Gegensatz zu den Bildungsideen der neuhumanistischen Zeit und einem vielleicht auch in unserer Zeit wieder aufkommenden Phänomen, den Kult des Individuellen und Eigenen zu pflegen, wirft Hegel die Frage auf, ob der gebildete Mensch nicht vielmehr der gemeinschaftsfähige Mensch ist, der seine Subjektivität und Partikularität gerade zu Gunsten des Allgemeinen überwindet und sich zur Objektivität und Allgemeinheit einer Gemeinschaft erhebt, ob der Mensch im Gegensatz zu einer Überbetonung des bloß Subjektiven nicht vielmehr in den Dienst der Welt und des Gesamtlebens, in das er eingeordnet ist, gestellt werden muss. Hegel gibt zu bedenken, ob sich erfüllende Selbstverwirklichung nicht gerade an die bewusste Teilhabe am Leben in Gemeinschaft, die individuelle Freiheit an die Ausfüllung sozialer Rollen und Erfüllung sozialer Aufgaben gebunden ist.

Sich zu bilden oder in den Besitz allgemeiner Bildung zu gelangen, scheint eine Aufgabe zu sein, der man nicht mit einer Konsumentenhaltung entgegentreten kann. Können die Schule oder eine sozialstaatliche Fürsorge dem Einzelnen die Bereitschaft abnehmen, sich anzustrengen? Hegel nimmt eine klare Abgrenzung vor, welche Aufgaben das Elternhaus in diesem Prozess zu erfüllen hat und welche Aufgaben dem einzelnen Individuum zufallen und in dessen Verantwortungsbereich liegen. Wenn nicht als „Konsum“ oder „Spiel“, wie lässt sich der Prozess der Bildung dann anschaulich charakterisieren? Wie kann auch schulisches Lernen näher bestimmt werden, so dass der Mensch durch dieses nachhaltige Bildung erwirbt im Gegensatz zu einem Halbwissen, das er sofort haben kann, das aber ohne alle Zukunft bleibt? Diesen Fragen ist nachzugehen.

Die auch aktuell wieder aufkommende Debatte um das Verhältnis von Bildung und Ausbildung hält dazu an, auch das Verhältnis des Menschen zu seinem

Beruf und den Zusammenhang von Bildung und Beruf mit in die Ausführungen aufzunehmen und Hegels Sichtweise darzustellen. Wenn Bildung den Menschen dazu befähigen muss, einen Beruf auszuüben, kann sie dann unter dem Stichwort der Ausbildung allein aufgehen, sollte sie sich in der Zielvorgabe der Ausbildung erschöpfen? In diesem Zusammenhang wird auch der Bildungsauftrag von Schule und Universität angesprochen. Geht es darum, dass sie ausführende Organe einzelner gesellschaftlicher Interessengruppen, zum Beispiel der Wirtschaft, sind, oder stellen sie Institutionen dar, die übergeordnete Aufgaben zu erfüllen haben, zum Beispiel die Aufgabe, die kommende Generation in den Stand zu versetzen, ihre eigene geistige Artikulation zu finden? Auch die Problematik, die sich für den Menschen und seinen Bildungsprozess in der modernen Arbeitswelt ergibt, wird Thema der Erörterungen sein.

Im Rahmen seiner Ausführungen spricht Hegel beide Aspekte des Bildungsgedankens an: Bildung verstanden als Prozess und als Resultat. Die Fähigkeit zum Leben in Gemeinschaft beschreibt für ihn dabei das Ziel und Ergebnis des Bildungsprozesses. Kann es vor dem Hintergrund gegenwärtiger Tendenzen im Zusammenleben der Menschen lohnend sein, seine Ansichten hierzu aufzugreifen? Worin sieht er das Wesen und die Bedeutung sittlichen Handelns? Warum gehört es für ihn zur umfassenden Bildung des Menschen, sich nicht in das gänzlich Private zurückzuziehen, sondern zugleich ein öffentliches und politisches Leben zu führen, Bildung auch als politische Bildung zu verstehen? Im Hinblick auf die im Neuhumanismus unterschiedene Zielsetzung von humanistischer und politischer Bildung wirft Hegel die Frage auf, ob nicht gerade die humanistische Bildung das Individuum zum Leben in einer Polis heranbildet. Er gibt zu bedenken, ob der Mensch nicht erst in der Teilhabe an der den Menschen gemeinsamen und gemeinschaftlichen Praxis, einschließlich der Wirklichkeit des Staates, zum wahrhaften Menschen wird.

Schließlich beantwortet Hegel die Frage, ob das Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft ein Verhältnis der Anpassung oder des Widerstandes ist, wie diese Dialektik zu klären ist. Werden die Ansprüche, die die Gemeinschaft an das Individuum stellt, so betont, geht es dann allein darum, das Individuum der Gesellschaft und ihren bestehenden Strukturen unterzuordnen? Oder dient Bildung zugleich der Emanzipation des Menschen und damit auch dem Ziel des Widerstandes gegen das Bestehende? Wenn Bildung auch und gerade die Urteils- und Kritikfähigkeit des Menschen gegenüber den gegebenen Verhältnissen einschließt, wie kann dann diese Fähigkeit im Jugendlichen entwickelt werden, welcher Weg muss dazu beschritten werden? Auch vor dem Hintergrund einer zunehmenden Wissenschaftlichkeit und Technisierung unserer Welt wird diese Frage dringlich. Denn heutzutage werden nicht Wissen und Technik allein, sondern die Fähigkeit, mit Wissensbeständen umgehen zu können, technische Inno-

vationen bewerten zu können, dem Menschen Autonomie verleihen.¹³ Wie kann der Mensch sich in den Stand versetzen, die Welt beurteilen zu können, ihrer analytisch mächtig zu werden, welchen Anteil hat er zu leisten?

Für die Beantwortung dieser Fragen und die Darstellung der Bildungsidee gerade auf Hegels Rechtsphilosophie zurückzugreifen, hat einen Grund. Schon in der Nachfolge Hegels wurde hervorgehoben, dass seine Philosophie im Ganzen und mit ihr die Rechtsphilosophie durch einen starken Realismus gekennzeichnet sind.¹⁴ Das auch für uns noch Ertragreiche und Fruchtbare an diesem Werk Hegels ist die Verbindung von grundlegender Systematik und geschichtlicher Konkretion. In der Rechtsphilosophie liefert Hegel eine Realanalyse von den gesellschaftlichen Zusammenhängen seiner Zeit. An uns ist es nun zu prüfen, ob diese Zusammenhänge, die Hegel beschreibt, in ihren Grundzügen noch den unseren entsprechen, ob er mit seiner Analyse der Moderne auch unsere gesellschaftliche Wirklichkeit treffend zu beschreiben vermag, ob die Darstellung seiner Bildungskonzeption uns damit helfen kann, eine Antwort auch auf unsere heutige Bildungsproblematik zu finden.

Textgrundlage der vorliegenden Arbeit sind demzufolge in erster Linie Hegels „Grundlinien der Philosophie des Rechts“, zitiert nach Band 14,1 der „Gesammelten Werke“, in Verbindung mit der Deutschen Forschungsgemeinschaft herausgegeben von der Nordrhein-Westfälischen Akademie der Wissenschaften und der Künste.¹⁵ Auf dieses Werk Hegels beziehen sich auch die Paragraphenangaben im Text. Bei der Verwendung von Zitaten aus anderen Werken Hegels

13 Vgl. dazu schon G. Groth: Vom Ansehen zum Einsehen. In: C. Fröhlich (Hg.): Der Mensch im Strahlungsfeld der Sonne. Tagung des Forum Davos, 13. bis 15. Oktober 1993, Davos 1994. S. 166.

14 Scholz spricht davon, dass man nicht mehr im Realen leben kann als Hegel und die Dinge in ihrer herben Realität nicht schärfer und unverhüllter sehen kann, als sie von Hegel gesehen worden sind. Vgl. H. Scholz: Die Bedeutung der Hegelschen Philosophie für das philosophische Denken der Gegenwart. Berlin 1921. S. 57. Auch Kroner verweist auf die große Wirklichkeitsnähe der Hegelschen Philosophie und betont, dass diese sich nirgends deutlicher zeigt als in den „Grundlinien der Philosophie des Rechts“ von 1821. Vgl. R. Kroner: Die bürgerliche Gesellschaft in Hegels System. In: Archiv für angewandte Soziologie. IV. Jg. (1931/32). S. 2. Zum Realismus und zur Wirklichkeitsnähe Hegels vgl. auch G. Groth: Individuierung und Gesellschaft. In: Die deutsche Schule. 63. Jg. (1971). S. 352 f.

15 Vgl. G. W. F. Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts. Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Hg. von K. Grotzsch/E. Weisser-Lohmann. In: Ders.: Gesammelte Werke. In Verbindung mit der Deutschen Forschungsgemeinschaft herausgegeben von der Nordrhein-Westfälischen Akademie der Wissenschaften und der Künste. Band 14,1. Hamburg 2009.

wird ebenfalls – sofern möglich – auf die Ausgabe der „Gesammelten Werke“ zurückgegriffen.

Schließlich ist noch auf den Aufbau der vorliegenden Arbeit hinzuweisen. Er stellt sich wie folgt dar: Im Anschluss an die einleitenden Worte des ersten Abschnitts wird im zweiten Kapitel der Arbeit ein Überblick über den bisherigen Stand der Forschung gegeben. Dass der Begriff der Bildung sowohl eine pädagogische als auch philosophische Kategorie darstellt, was die philosophische Vorgehensweise von der empirischen abgrenzt, wird im dritten Abschnitt erörtert. In Abschnitt vier werden dann die pädagogische und philosophische Dimension des Bildungsbegriffs in Hegels Rechtsphilosophie und seine verschiedenen Bedeutungsebenen nachgewiesen. Da sich die vorliegende Arbeit mit dem im engeren Sinn pädagogischen Aspekt von Bildung, der Bildung des einzelnen Individuums, beschäftigt, werden in Abschnitt fünf zunächst die anthropologischen Grundlagen und die Annahmen, die Hegel in Bezug auf Wesen und Bestimmung des Menschen trifft, beleuchtet. Im Abschnitt sechs geht es dann um die Konkretisierung dieser Annahmen, die Bildung des Menschen im gesellschaftlichen Kontext. Es werden die Bedeutung der verschiedenen Bildungsinstitutionen herausgearbeitet und der Bildungsprozess näher charakterisiert. Dabei werden die Aufgaben der Familie als der ersten und wesentlichsten Sozialisationsinstanz erläutert und von den Aufgaben des Individuums abgegrenzt. Ferner wird die Charakterisierung des Bildungsprozesses als „Arbeit“ vorgenommen, wobei sowohl der Anspruch des Allgemeinen an das Subjekt als auch die Merkmale des Bildungsgeschehens unterstrichen werden. Die Institution des Berufes und der Zusammenhang von Bildung und Beruf werden im letzten Abschnitt des Kapitels beleuchtet. Darunter fallen die Bestimmung des Verhältnisses von Bildung und Ausbildung, die Frage, inwiefern der Beruf bildend ist, und Ausführungen zur Problematik der modernen Arbeitswelt. Der Übergang von Bildung als Prozess zur Bildung als Resultat wird durch den Übergang zum siebten Kapitel angezeigt. In ihm wird das Ergebnis des Bildungsprozesses betrachtet und Bildung als die Fähigkeit zum Leben in Gemeinschaft thematisiert. Hegel beschreibt dabei zum einen das Wesen und die Bedeutung sittlichen Handelns, zum anderen das Leben des Individuums im Staat. Er ermittelt die Charakteristika eines modernen Staates, kennzeichnet das Verhältnis des Individuums zu ihm und zeigt, inwiefern der Mensch erst im Staat seinen Bildungsprozess vollenden kann. Im achten und letzten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern Hegels Bildungsbegriff eine Antwort auf die Problematik der Moderne geben kann.