

Georg Zenkert

Individualität, Entfremdung, Identität?

Die Koordinaten der Bildung bei Humboldt und Hegel

Zusammenfassung. Die kompetenzorientierten Bildungsprogramme der Gegenwart drohen ihren Bezug zum Individuum als Subjekt des Bildungsprozesses zu verlieren. Die Auseinandersetzung mit Humboldts klassischer Bildungstheorie und Hegels Konzept der Bildung als Entfremdung kann hier als Korrektiv dienen. Ihr gemeinsamer Fluchtpunkt ist die Idee der Bildung als Weltoffenheit.

Schlüsselwörter. Bildung, Individualität, Identität

Individuality, alienation, identity?

The coordinates of *Bildung* in Humboldt's and Hegel's writing

Abstract. The competence-oriented educational programmes of the present threaten to lose their connection to the individual as the subject of the educational process. The examination of Humboldt's classical educational theory and Hegel's concept of *Bildung* as alienation can serve as a corrective here. Their common vanishing point is the idea of *Bildung* as openness to the world.

Keywords. *Bildung*, individuality, identity

1 Die Bildungsidee und die Kompetenz der Kompetenz

Pico della Mirandola stellt in seiner epochalen Rede *De hominis dignitate* den Prototyp des Menschen als ein Wesen vor, dem kein Bild und keine Bestimmung vorgegeben ist. Seine Aufgabe besteht darin, sich nach freiem Willen seine eigene Natur zu schaffen. Er soll als sein eigener Bildhauer und Dichter seine Form selbst bestimmen (Pico della Mirandola [1586] 1988, S. 11). Pico löst damit den Menschen aus dem mittelalterlichen Ordnungsgefüge und weist ihm

eine Position im Zentrum der Welt zu. Dieses Modell stellt den Ausgangspunkt der neuzeitlichen Anthropologie und das Urbild des autonomen, sich bildenden Individuums dar. Es handelt sich dabei nicht um Selbstbestimmung in der alltäglichen Bedeutung von Emanzipation im Kontrast zu Fremdbestimmung, sondern um den Entwurf des Selbst, in dem sich das Subjekt der Selbstbestimmung konstituiert. Mit der Emanzipation des Menschen ist erst die Voraussetzung geschaffen für seine eigentliche Aufgabe, die Realisierung eines Selbstbildes.

1.1 Bildung als Selbstbildung

Das Revolutionäre dieses Prinzips besteht darin, dass Bildung nicht, wie in der Antike und im Mittelalter, eine Form angewandter Ethik darstellt, sondern sich als eigenständiger Bereich etabliert. Die antike Konzeption von Erziehung geht aus der Ethik hervor. Bildung schafft die Voraussetzungen für ein gelungenes Leben und für die Eingliederung in die Gemeinschaft. Die neuzeitliche Bildungsidee dagegen setzt auf das Individuum und dessen Entfaltung. Auch wissenschaftstheoretisch ist dieser Wandel folgenreich, denn das Individuelle, das nun ins Zentrum der Betrachtung rückt, ist nur bedingt theoriefähig. Anders als die Begriffe ‚Person‘ oder ‚Subjekt‘ lässt das Konzept der Individualität keine generischen Charakteristika erkennen, denn diese würden dem Prinzip von Individualität widersprechen. Dennoch lässt sich die Bedeutung des Begriffs ‚Individualität‘ thematisieren. Eine Theorie der Bildung muss dem Anspruch gerecht werden, der Individualität, die sich per definitionem dem theoretischen Zugriff entzieht, Rechnung zu tragen. Sie muss in der Konzeption des Bildungsprozesses thematisiert werden, ohne sie unter allgemeine Schemata zu subsumieren.

Es scheint für Pico keine externe normative Begrenzung für individuelle Bildung zu geben. Dennoch mündet das Programm nicht in anarchische Beliebigkeit. So rudimentär seine Überlegungen auch sein mögen, sie rechnen offenbar damit, dass das Individuum dank seiner Geisteskräfte und seines eigenen Anspruchs die ihm gegebene Freiheit nicht in dem Sinne missbraucht, dass darunter seine eigene Integrität oder die Freiheit der anderen leidet.

1.2 Das Kompetenzmodell

Wie schwierig dieses Kriterium zu erfüllen ist, zeigt sich bei den neueren Versuchen einer Umstellung von Bildungsinhalten auf Kompetenzen, die sich ebenso wie Pico auf das Recht der Individualität berufen. Die Aufzählung einzelner

Kompetenzen offenbart die Konzeptlosigkeit eines Bildungsbegriffs, der zwar das Individuum als normativen Bezugspunkt der Entwicklung beschwört, dieses in der Tat aber nur noch als neutrale Instanz der Zuschreibung von Eigenschaften entwirft. Die These, dass das Prinzip der Individualität bildungstheoretisch zentral ist, findet weitgehend Zustimmung. Bei genauerem Hinsehen erweist sich jedoch, dass mit der Kompetenzorientierung dieses Bekenntnis konzeptionell nicht eingelöst wird.

Die moderne Bildungsforschung scheint diesen Anspruch teilweise auch aufgegeben zu haben. Sie verzichtet gänzlich auf ein systematisch anspruchsvolles Bildungskonzept. Implizit aber transportiert eine auf Basiskompetenzen zielende Forschungsstrategie wie die der PISA-Untersuchungen eine bestimmte Bildungsauffassung (vgl. Baumert, Stanat, Demmrich 2001). Auch wenn hier, wie in der empirischen Bildungsforschung insgesamt, kein ausgearbeitetes theoretisches Bildungskonzept zugrunde liegt, wird doch mit der Konzentration auf den Kompetenzbegriff implizit eine methodisch fragwürdige Entscheidung gefällt. Mit ihr etabliert sich ein problematisches Bild des Probanden, der nicht als Individuum, sondern als anonymer Träger von Kompetenzen thematisiert wird. Die empirische Bildungsforschung operiert mit einer Reihe isolierter Kompetenzen, die jedes inneren Zusammenhanges entbehren und sich allein durch ihre Funktionalität rechtfertigen. Das Individuum wird faktisch reduziert auf ein Substrat von Eigenschaften. Das Individuelle im eigentlichen Sinne wird in den Denkmustern der pädagogischen Psychologie nur als Störfaktor wahrgenommen.

Die Konzentration der Bildungsforschung auf Kompetenzen wirkt sich deshalb problematisch aus, weil sie den Perspektivenwechsel vom Individuum zu externen Interessen methodisch erzwingen. Dieser Tendenz ist auch dadurch nicht entgegenzusteuern, dass das Interesse des Einzelnen dabei in Rechnung gestellt wird. Kompetenzen sind definitionsgemäß auf die Fähigkeit der Problemlösung zugeschnitten. Die kontingente Setzung von Problemen und eine Erziehungspraxis, die sich dieser Leistung verschreibt, ignoriert die viel fundamentalere Fähigkeit, Probleme überhaupt erst zu erkennen, in ihrer Bedeutung einzuschätzen und zu bewerten. Das sogenannte Klieme-Gutachten, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellte Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, zementiert diese Auffassung. Das paradoxe Selbstverständnis der kompetenzorientierten Bildungsforschung, die einerseits postuliert, dass der Bildungsbegriff abgelöst wird, und zugleich versichert, dass mit Kompetenzen nichts anderes konzeptualisiert sei „als solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte“ (Klieme et al. 2003, S. 65), verschleiert den radikalen Bruch zwischen einer

am Individuum orientierten Bildungstheorie und einer auf Training und Ausbildung verkürzten Strategie von Lehre.

Die Differenz zeigt sich dort, wo der Einsatz von Kompetenzen nicht selbstverständlich ist. Wer standardisierte Aufgaben löst, veranschlagt dabei die erworbene Kompetenz, wer jedoch im eigentlichen Sinne handelt, muss erst eruieren, welche Kompetenz momentan einzusetzen wäre, welche Probleme die vorrangigen sind, wie sie zusammenhängen und ob es nicht möglicherweise um mehr geht, als um das Lösen von Problemen. Innovationen entstehen dadurch, dass sich Individuen etwas zum Problem machen, was zuvor nicht als Problem gesehen wurde. Es ist hier folglich, um in der Sprache des Kompetenzdenkens zu bleiben, eine Kompetenzkompetenz¹ notwendig, die erlaubt, die Situation einzuschätzen, Möglichkeiten zu erkennen und die dafür angemessene Kompetenz zu identifizieren. Die Kompetenzlogik stößt hier ebenso an ihre Grenzen wie der Versuch, für den Gebrauch der Urteilskraft Regeln zu finden oder praktische Klugheit methodisch einzuholen.

Damit gerät auch der Begriff der Individualität aus dem Blick, der im Zentrum des Bildungsprozesses nach klassischer Auffassung steht. Dies macht sich generell im Bildungsdiskurs, aber besonders auffallend auch im Spezialfall der Bildung der Lehrkräfte bemerkbar. Trotz der Versicherung, dass dabei den personalen Kompetenzen wie Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten ein hoher Stellenwert zukomme (vgl. Baumert, Kunter 2006, S. 482), fehlt diesem Modell der Bezugspunkt – das Selbst, dem diese Kompetenzen zugeschrieben werden können. Es wird als Subjekt ohne Identität vorausgesetzt. Hier ein empfindliches Defizit zu diagnostizieren, ist keine bloße Spitzfindigkeit, weil damit das Selbst zum anonymen Träger von Attributen degradiert wird. Der Wechsel vom Paradigma der Bildung zum Kompetenzmodell geht einher mit der begrifflichen Auflösung der Instanz, die diese Kompetenzen in sich vereinigen soll. Sie wird zur Verfügungsmasse einer ebenso anonymen Gesellschaft, deren Probleme zu lösen der einzige Legitimationsgrund des Daseins zu sein scheint.²

1 Der Begriff stammt aus dem Staatsrecht und bezeichnet die Zuständigkeit eines souveränen Staates oder dessen Instanzen, über die eigene Zuständigkeit und die der untergeordneten Organe zu entscheiden.

2 Eine detailliertere Kritik des Kompetenzmodells findet sich bei Liessmann (2014).

2 Der Bildungsbegriff und seine Liquidation

Die Anknüpfung an den klassischen Bildungsbegriff vermag zunächst deutlich zu machen, dass es ums Ganze geht, wenn nach dem Selbst der Bildung gefragt wird. Die Entfaltung des Selbst ist die normative Grundlage für das Handeln des Einzelnen, der hier unter dem Titel des Individuums zur Sprache kommt. Die prägnanteste Ausprägung erfährt der Bildungsgedanke bei Humboldt. Dessen Nachwirkung ist kaum zu überschätzen. Es lässt sich jedoch zeigen, dass Humboldts Individualitätsbegriff in der Rezeption gewissermaßen halbiert wird durch eine zweifache Verkürzung: Er findet einerseits Eingang in die Konzepte einer liberalen Gesellschaft, wird aber dort integriert in ein utilitaristisches Kalkül, in dem Bildung dem Nutzen untergeordnet wird; andererseits avanciert er zum Leitbegriff einer humanistischen Pädagogik und entkoppelt sich durch eine rein ästhetische Deutung von der Dimension des Politischen und Sozialen.

2.1 Humboldts Bildungstheorie als Anthropologie

Humboldt gilt als Bildungstheoretiker schlechthin, obwohl er zur Bildungstheorie nur ein Fragment von wenigen Seiten hinterlassen hat. Sein Hauptinteresse gilt nicht den theoretischen Fragen der Bildung, sondern einer historisch aufgeklärten philosophischen Anthropologie. Ausgangspunkt ist das Individuum, der Mensch als Einzelner. Als konstitutive Beziehung dieses Einzelnen betrachtet Humboldt in seinen frühen Schriften nicht den Bezug zum anderen, sondern das Verhältnis zur Welt. Der Mensch bedarf einer äußeren Welt, heißt es, um seine Kräfte zu entfalten. Dieser eigenwilligen Konfrontation von Individuum und Welt scheint nicht nur ein anthropozentrisches, sondern ein egozentrisches Weltbild zugrunde zu liegen. Die äußere Welt selbst ist nur von Interesse, sofern durch deren Aneignung Erkenntnis und Wirksamkeit erweitert werden. Der Mensch muss „die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen“ (Humboldt [1794/95] 1960, S. 237). Es liegt dem Individuum „nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser außer sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung“ (ebd., S. 235). Bei der Konfrontation mit der Welt scheint es darum zu gehen, ein Stimulans der individuellen Entwicklung zu finden. Die Welt ist das Material der Selbstverwirklichung und das Individuum eignet sich nur das an, was seiner immanenten Bestimmung entspricht, „was ihm homogen ist“ (ebd., S. 348).

Dennoch ist dieser Prozess mehr als eine Selbstspiegelung des Individuums. Letztlich geht es darum, frei und unabhängig zu werden. Dies erfordert eine

Entfaltung der individuellen Kräfte, die einer äußeren Materie bedürfen, um wirksam werden zu können. Erscheint der Einzelne in dieser Darstellung als geschlossene, monadische Einheit, so ist doch deutlich, dass erst die Wechselwirkung mit der Welt das Individuum zur Entfaltung bringt. Der Weltbezug führt das Individuum über sich hinaus und verlangt eine Auseinandersetzung mit den Gegenständen, die unabhängig vom Individuum bestehen. Sie zu erschließen ist keine rein rezeptive Tätigkeit. Erkennen ist vielmehr eine produktive Aneignung, in der die vielfältigen äußeren Erscheinungen zu einem zusammenhängenden Bild verarbeitet werden (vgl. ebd., S. 237). Die Welt ist der Inbegriff dessen, was dem Individuum einen Widerstand bietet. Welterschließung erschöpft sich nicht in deren Aneignung, sondern hat auch immer die Entfremdung des Subjekts zur Folge. Indem das Individuum sich der Welt öffnet, ändert sich sein Selbstverständnis. Diese Erschließung der Welt, in der sich die individuellen Kräfte entfalten, ist nichts anderes als der Prozess der Bildung, den Humboldt als grundlegende menschliche Daseinsform begreift.

Mit diesen etwas umständlichen Umschreibungen vermeidet Humboldt die Terminologie der zeitgenössischen Subjektphilosophie. Zwar geht auch Johann Gottlieb Fichte mit der Setzung des Ich und der Entgegensetzung der Welt als Nicht-Ich von einer vergleichbaren Konstellation aus, aber das Ich tritt hier nur als formales Reflexionsvermögen auf. Humboldt rekurriert nicht auf das Subjekt, sondern auf die Instanz des Individuums, eine psychisch-physische Einheit, die von vielerlei Kräften geprägt ist. Diese beschreiben das ganze Register menschlicher Möglichkeiten, von den sinnlichen Vermögen über die Einbildungskraft bis zum Verstand und den sprachlichen Fähigkeiten.

Mit dem Begriff der Individualität als Ausgangspunkt und Zentrum von Humboldts Anthropologie setzt sich diese pointiert von Fichte ab, der im Individuellen nur das Eigenartige, Zufällige und Vernunftwidrige sehen konnte. Obwohl er die Individualisierung des Ich als unerlässliches Durchgangsstadium der Entwicklung des Selbst betrachtet, zielt sein ganzes System darauf, „dass die Individualität theoretisch vergessen, praktisch verläugnet werde“ (Fichte [1797] 1971, S. 517). Bezugspunkt des Erkennens und Instanz des moralischen Handelns ist das Subjekt, ein Allgemeines, nicht individuell Geprägtes. Das Individuum dagegen ist das Einzigartige, das sich dem begrifflichen Zugang nie vollständig erschließt, das nicht weiter analysierbar ist.³

3 Mit Bezug auf Schleiermacher hat Manfred Frank (1986) an diese Differenz erinnert und die Idee der Individualität gegen die herrschenden Tendenzen ihrer Verabschiedung verteidigt.

Humboldt setzt genau mit dieser Irreduzibilität an. Anders als das Fichtesche Ich ist sich das Individuum nicht unmittelbar präsent. Sein Selbstbezug basiert, wie seine Selbstentfaltung überhaupt, auf der Realisierung individueller Kräfte. Um sich selbst zu verstehen, bedarf das Individuum der Auseinandersetzung mit der äußeren Wirklichkeit; es muss tätig sein, seine innere Kraft entfalten. Der Begriff der Kraft steht dabei nicht nur für die individuellen Fähigkeiten, sondern auch für die Wirkung der Tätigkeit des Individuums in der Welt. Tätigkeit ist insofern immer Selbstverwirklichung des Individuums. Humboldt denkt dabei weniger an ein physikalisches Kraftmodell als an eine Wirksamkeit, die aus der Verbindung sinnlicher und geistiger Potentiale hervorgeht. Er assoziiert damit das griechische Wort ἀρετή (*areté*), das üblicherweise mit Tugend übersetzt wird, aber tatsächlich Bestheit im Sinne von Tauglichkeit eines Wesens bedeutet (vgl. Humboldt [1797] 1960, S. 517). Kräfte sind, diesem Bedeutungsspektrum entsprechend, mehr als bloße neutrale Möglichkeiten; sie stehen für das positive Potential.

Damit scheint Humboldt den Kompetenzbegriff vorwegzunehmen. Der Unterschied zwischen beiden Konzepten ist jedoch signifikant. Während Kompetenzen dieses Potential als *know how* darstellen, das sich, wie technisches Wissen, in der problemlösenden Anwendung bewähren muss, sind die Kräfte nach Humboldt mit ihrem Vollzug identisch. Gemäß der Aristotelischen Unterscheidung handelt es sich dabei um πράξις (*praxis*), die ihren Zweck in sich selbst trägt, während die Realisierung von Kompetenzen als ποίησις (*poiesis*), als Herstellung eines bestimmten Produkts verstanden wird. Außerdem basiert die positive Wertschätzung im Falle der Kompetenzen auf äußerer Einschätzung, gesellschaftlichen Erwartungen oder wirtschaftlichen Interessen, im Falle der individuellen Kräfte auf der gelungenen individuellen Entfaltung. Damit ist noch nicht geklärt, welche Kräfte und Potentiale des Menschen dieses Kriterium erfüllen und wie dieser Qualitätsstandard zu spezifizieren ist. Deutlich ist jedoch, dass jede externe Festlegung von Kompetenzen gegenüber dem Individuum willkürlich und ungerechtfertigt wäre.

Die zunächst rein formale Bestimmung scheint alle Möglichkeiten menschlichen Handelns zu umfassen. Bildung bedeutet, dass ein Individuum seine Kräfte mobilisiert. Bildung kann nur als Selbstbildung realisiert werden. Äußere Maßnahmen können lediglich geeignete Rahmenbedingungen schaffen und das Individuum zur Bildung anregen. Diese radikal individualistische Konzeption ist jedoch keineswegs subjektivistisch in dem Sinne, dass der Einzelne sich, wie in Nietzsches Phantasie vom Übermenschen, in ungehemmter Kraftentfaltung selbst verherrlicht. Dass der Begriff der Individualität eine normative Dimension besitzt, wird schon im Fragment zur Theorie der Bildung angedeutet. Die

Bildung der Kräfte wird gleichgesetzt mit einer Veredelung der Persönlichkeit (vgl. Humboldt [1794/95] 1960, S. 235–236). Humboldts Skizze *Über den Geist der Menschheit* von 1797 macht deutlich, dass es sich hier nicht nur um eine rein moralische Verbesserung handeln kann (vgl. Humboldt 1960, S. 508). Sucht man nach weiteren Kriterien so wird man darauf verwiesen, dass ein gebildetes Individuum das Menschsein in seiner optimalen Entfaltung verkörpert und Menschsein die maximale Entfaltung von Individualität bedeutet. Auf den ersten Blick scheint diese Beschreibung zirkulär zu sein. Tatsächlich ist damit eine gleichmäßige und umfassende Entwicklung der körperlichen und seelischen Kräfte gemeint, die zu einem harmonischen Gesamtbild des Menschen beiträgt und darin Humanität exemplarisch verkörpert. Diese Entfaltung des Menschseins findet sich in den großen Individuen der Kulturgeschichte. Allerdings gibt es dafür weder begriffliche Standards noch operationalisierbare empirische Kriterien. Analog zu großen Werken der Kunst lässt sich auch Individualität nur im gelungenen Beispiel darstellen. Dabei muss offensichtlich eine gewisse Ähnlichkeit zwischen dem urteilenden und dem zu beurteilenden Individuum vorliegen.

Humboldt begreift Individualität in Orientierung am Paradigma des Ästhetischen. Die Darstellung des Prozesses der Bildung des Menschen ist an Picos Modell künstlerischer Produktion orientiert, insofern das Individuum das Werk seiner selbst ist. Eine ästhetische Beurteilung kann nicht nach festen Regeln verfahren, sondern findet ihren Maßstab in einem Ideal, das sich nur exemplarisch in den besonders gelungenen Fällen demonstrieren lässt. Kant betrachtet dieses Prinzip der Urteilskraft als Grundlage jedes ästhetischen Urteils (Kant [1790] 1974, § 17). Diese ästhetische Qualität des Individuellen erstreckt sich nach Humboldt auf die gesamte Tätigkeit des Menschen. „Der große Mensch prägt seine Person auch seinem Werke ein“ (Humboldt [1797] 1960, S. 513). Auch dafür stiftet der Bereich des Ästhetischen das Ideal. In der Absicht, ein Werk zu schaffen, verwirklicht sich der Künstler als Individuum.

Es gibt weder eine Definition des Menschen noch inhaltliche Kriterien dessen, was eine gelungene Entwicklung von Individualität ausmacht. Die gängige Anthropologiekritik geht folglich im Falle Humboldts ins Leere. In seinem Werk wird weder ein kulturell geprägtes Menschenbild als universal ausgegeben noch gilt ein bestimmter Entwicklungsgrad von Subjektivität als verbindlicher Maßstab des Menschseins. Auch die Dekonstruktion des Subjekts, die im Geist von Nietzsches Antihumanismus in den Diskursen der Postmoderne betrieben wird, findet in Humboldts Denken keinen Ansatzpunkt. Und doch ist der Begriff der Menschheit nicht normativ leer. Für Humboldt stellt die klassische griechische Kultur das herausragende Paradigma des Menschseins dar, ohne dass er freilich daraus eine Definition des Menschen abzuleiten versucht. Im Streben

nach Tugend qua Kraftentfaltung, so Humboldt, drückt sich das Ideal der griechischen Welt aus. Dieses Ideal ist wiederum auf eine individuelle Weise, also nicht mit universellem Anspruch realisiert. Es hat zwar als exemplarische Manifestation des Menschseins eine Vorbildfunktion, kann aber gerade als Ideal der Entwicklung von Individualität nicht unmittelbar nachgeahmt oder zur Norm erhoben werden. Humboldt scheint der griechischen Kultur und der in ihr ausgeprägten Individualität einen absoluten Stellenwert zu geben, aber relativiert diesen zugleich. Denn ein Ideal ist Teil derjenigen Kultur, deren Ideal es ist, keine überhistorische Wahrheit.

2.2 Die Verkürzungen des Bildungsbegriffs

Die Wirkung Humboldts beruht zunächst auf den bildungspolitischen Innovationen, die er in seiner kurzen Amtszeit mit nachhaltiger Wirkung durchgesetzt hat. Die politischen Rahmenbedingungen seiner Zeit sind jedoch kaum geeignet, dem Prinzip der Individualität in der Pädagogik zum Durchbruch zu verhelfen. In der im 19. Jahrhundert einsetzenden pädagogischen Theoriebildung findet Humboldt kaum Aufmerksamkeit, denn der extreme Individualismus scheint eher Befremden hervorzurufen. Wenig beachtet ist, dass John Stuart Mill, einer der Gründerväter des modernen Liberalismus, Humboldt als Theoretiker der Individualität feiert (vgl. Mill [1859] 1909, Kap. III). Wenn Individualität das Prinzip der freien Gesellschaft ist, kann eine Anthropologie, in der die Individualität im Zentrum steht, das Pendant zum Modell einer liberalen Gesellschaft bilden. Humboldt selbst hatte diese in seinen *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792) skizziert. Ihr bestimmendes Prinzip ist die Freiheit der Individuen, die sich in der Entfaltung der Individualität realisiert. Darauf beruht die liberale Gesellschaft, in deren Namen Humboldt den Rückzug des Staates aus den für die Entfaltung des Individuums förderlichen Sphären der Gesellschaft fordert. Diese Idee vertritt auch Mill. Die Entwicklung einer liberalen Gesellschaft profitiert vom freien Spiel der Individuen, die zustande bringen, was durch Kontrolle und Fürsorge eines Obrigkeitsstaats nicht erreicht werden kann. Humboldt und Mill bauen auf die Entwicklungsfähigkeit begabter Einzelner, die in sich selbst gewissermaßen die Standards des normativ Richtigen tragen. Die komplementäre utilitaristische Ethik Mills rekurriert auf das gebildete Individuum. Er betont, dass es um die Qualität, nicht nur die Quantität der Lust geht. „A being of higher faculties requires more to make him happy [...]“ (Mill [1861] 1979, S. 9). Die normative Dignität des utilitaristischen Moralprinzips basiert auf der Voraussetzung, dass die Individuen nicht nur ihren zufälligen, naturhaften Präferenzen folgen, sondern an der Entfaltung ihrer höheren Fähigkeiten interessiert sind. Was dabei

als höher gilt, zeigt sich indirekt durch die Konkurrenz, sofern niemand, der zu Höherem in der Lage ist, freiwillig die qualitativ schlechtere Lust wählen würde. So kommt Mill zur Konzeption einer Gesellschaft, in der die Individuen zwar in einem Wettbewerb um die Entfaltung individueller Kräfte stehen, diese aber einem auf Lustmaximierung angelegten Nutzenkalkül untergeordnet wird, das dem Prinzip ökonomischer Rationalität folgt. Humboldts Individualitätsprinzip wird zwar zur Grundlage der liberalen Gesellschaft, aber das damit verbundene Bildungsbestreben reduziert sich auf das Spiel der Maximierung des individuellen Nutzens, das den Bildungsanspruch instrumentalisiert.

Umgekehrt verliert der Individualitätsbegriff im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seine politische Pointe. Hier kommt Humboldts Bildungsidee erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Vermittlung Eduard Sprangers zur Geltung (vgl. Zenkert 2013). Spranger sieht zu Recht im Prinzip der Individualität den Fokus des Humboldtschen Werkes. Die Radikalität, mit der Humboldt dieses Prinzip vertritt, wird von Spranger jedoch durch den Bezug auf die Idee von Humanität relativiert, die den Leitfaden seiner Rezeption bildet. Als Paradigma von Bildung gilt die unter diesem Ideal avisierte harmonische Vermittlung von Individualität und Universalität. Das Modell dieser Synthese findet Spranger in einem von Humboldt signifikant abweichenden Modell des ästhetischen Urteils. Wie in der ästhetischen Idee das Allgemeine, Vernünftige, im einzelnen endlichen Phänomen zur Erscheinung kommt, so kann im Individuum die Universalität des Menschseins erfahren werden. Die Verbindung dieser beiden antagonistischen Prinzipien, der Individualität und der Universalität, sieht Spranger in der Totalität einer durch die Aneignung der Welt geläuterten Individualität. Durch die ästhetische Veredelung wird der Einzelne zum Repräsentanten der Gattungsidee (vgl. Spranger 1909, S.431). So gibt Spranger Humboldts Konzeption der Bildung eine universalistische Ausrichtung.

Erhellend ist Sprangers Versuch, der Isoliertheit und Gleichgültigkeit der Individuen gegeneinander zu entkommen, die er in Humboldts Ansatz zu sehen meint. Während Humboldt die Synthesen von Ich und Anderen, Individuum und Gattung exemplarisch in der griechischen Kultur realisiert findet, sucht Spranger dagegen diese Einheit dem Einzelnen abzuverlangen und empfiehlt dazu die Lektüre der deutschsprachigen Klassiker, in denen dieses Ziel immerhin vorgezeichnet wird (vgl. ebd., S. 494). Der ästhetische Blick auf die geschichtliche Wirklichkeit, auf Gesellschaft und Politik, wird abgelöst durch eine Ästhetisierung der Innerlichkeit, durch den Rückzug aus der Welt des Sozialen. Die Versöhnung, deren Ideal Humboldt in der äußeren Welt erhoffen konnte und für die, unter den Bedingungen der modernen Welt, eine liberale Kultur und Gesellschaft die Voraussetzungen schaffen sollte, wird im Humanitätsgedanken

zu einer rein ästhetischen Veranstaltung, die sich auf das Reich des schönen Scheins beschränkt.

Man kann diese Distanz zur Welt der Politik durch das unbedingte Bestreben rechtfertigen, die Sphäre der Bildung vor ideologischen Zugriffen und politischer Instrumentalisierung zu bewahren. Aber während Humboldt gerade in dieser Absicht den Staat in liberaler Betrachtung auf elementare Formen der Existenzhaltung zu beschränken sucht, entrückt Spranger das Bildungsgeschehen in die Sphäre ideeller Humanität. Für diese ästhetische Verkürzung des Bildungsbegriffs gibt es freilich auch im Denken Humboldts Anhaltspunkte; indem Spranger dieses Bild bekräftigt, wird der mit Humboldt verbundene klassische Bildungsbegriff zum Gegenstand der soziologischen und kulturtheoretischen Kritik, die dann die ausgeblendete Welt des Sozialen ideologiekritisch wieder ins Spiel bringt und den traditionellen Sinn von Bildung als Deutungsmuster bürgerlicher Selbstbehauptung zu demaskieren sucht (vgl. Bollenbeck 1996, S. 143–184).

3 Durch Bildung zur Allgemeinheit: Hegel

Diesem Vorwurf ist Hegels Bildungskonzept nicht ausgesetzt. Hegel ist kein expliziter Bildungstheoretiker, obwohl er einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Bildungsgedankens leistet. Er skizziert sein Bildungskonzept kurioserweise nicht als Theorie der Pädagogik, sondern als Inhalt seines Lehrprogramms für das Gymnasium. Eine didaktisch vereinfachte Bildungstheorie wird hier in bildender Absicht vorgetragen mit der paradoxen Pointe, dass das Wissen um Bildung noch nicht die Bildung selbst ist. Der Kontext dieser programmatischen Überlegungen ist nicht die Pädagogik, sondern die Morallehre. Bildung ist die Pflicht, die ein Individuum sich selbst gegenüber zu erfüllen hat. Zur Bildung gehören die Einsicht in die Vielfalt der Kenntnisse und die Fähigkeit, allgemeine Gesichtspunkte wahrzunehmen. Es geht nicht darum, Vieles zu wissen, sondern „ein Urteil über die Verhältnisse und die Gegenstände des Wissens“ zu entwickeln (Hegel [1810] 1986, S. 259). In diesem Urteilen darf nun aber nicht das Subjektive zum Ausdruck kommen; vielmehr geht es darum, Zusammenhänge zu begreifen und dadurch die Relevanz des Wissens von besonderen Gegenständen und Wissensbereichen einzuschätzen. Bildung befreit vom Urteilen nach partikularen Gesichtspunkten und öffnet den Blick für die großen Zusammenhänge, die dem einzelnen Wissen seine Bedeutung verleihen. Bildung relativiert den eigenen Standpunkt und stiftet Anschlussfähigkeit im Denken und Handeln. Indem das Individuum das Spektrum seines Wissens erweitert und zu sachangemessenem Urteilen in der Lage ist, entwickelt es auch die Fähigkeit,

am gemeinsamen Wissen zu partizipieren. Die „Gemeinschaftlichkeit der Kenntnisse“ (ebd.) ist nicht Selbstzweck, sondern verbürgt die Erweiterung der Individualität. Nicht seine besondere Subjektivität im Gegenstand zu suchen, sondern die Gegenstände zu sehen, wie sie an und für sich sind, ist das Ziel der Bildung. Bildung ist folglich eine Entwicklung zur Allgemeinheit in dem Sinne, dass die ursprüngliche Unmittelbarkeit im Verhältnis von Subjekt und Objekt aufgebrochen wird.

3.1 Der Weg der Entfremdung

Offen bleibt das Problem, warum sich noch ungebildete Individuen diesem Prozess der Bildung stellen sollten, die doch die bisherige Identität in Frage stellt. Denn das Interesse an Bildung setzt Bildung bereits voraus. Wenn der Einstieg in den Bildungsprozess mit der Einsicht in diesen Prozess selbst beginnt, so ist doch nicht zu erwarten, dass die Beschäftigung mit Bildungstheorie schon die umfassende Bildung ist.

Es ist aber damit die Grundstruktur von Bildung umrissen. Sie besteht darin, dass die Entwicklung, die ein sich bildendes Individuum vollzieht, sich durch eine besondere Form des Selbstbezugs auszeichnet. Dieser reflexive Vollzug von Bildung wird in Hegels systematischen Werken ausgearbeitet. Während es trivial wäre darauf hinzuweisen, dass der Gebildete weiß, dass er gebildet ist, ist es doch keineswegs einfach, die für Bildung charakteristische Form selbstreferentiellen Wissens zu eruieren. Bildungstheorie kann gelehrt werden, Bildung selbst jedoch nicht. Bildung ist kein Lehrgegenstand, sondern ein Prozess, den diejenigen vollziehen, die sich auf eine bestimmte Weise mit Wirklichkeit auseinandersetzen. Wenn weder die sich auf sich selbst beziehende Reflexion noch das Wissen von Gegenständen, das propositionale Wissen, Bildung verbürgen, so kann diese nur als eine besondere Konstellation von Reflexion und Gegenstandswissen dargestellt werden.

Eine Ausarbeitung dieser Bildungskonzeption unternimmt Hegel in der *Phänomenologie des Geistes*. Dieses Werk ist der groß angelegte komplexe Versuch, eine Bildungsgeschichte des individuellen Bewusstseins in systematischer Absicht zu verfassen. Sein Thema ist nicht die psychologische Entwicklung, sondern die Reflexion der Struktur von Wissen und Gegenstand. In dem Bestreben, beide zur Deckung zu bringen, um dem Anspruch des Wissens auf Wahrheit gerecht zu werden, muss das idealtypische Bewusstsein sein Wissen mit dem Gegenstand vergleichen. In der Tat kann das Bewusstsein sich nur mit sich selbst vergleichen, denn auch der Gegenstand ist immer nur der gewusste Gegenstand,

das heißt, der Gegenstand, der dem Subjekt zugänglich ist. Die Einsicht in die Differenz beider Momente, die der Voraussetzung widerspricht, über Wissen vom Gegenstand zu verfügen, zwingt das Bewusstsein zum Übergang von seiner jeweiligen Entwicklungsstufe auf eine andere, höhere Stufe, in der es sein voriges Denken korrigiert. Der Prozess der Erfahrung des Wissens besteht also darin, dass das Bewusstsein sich permanent und in immer höheren Reflexionsformen selbst verändert und damit die Reichweite und begriffliche Tiefe seines Wissens maximiert.

Damit ist ganz allgemein der Bildungsprozess charakterisiert. Eine besondere Zuspitzung ergibt sich dann daraus, dass ein Kapitel des Buches auch diesen Prozess selbst in seiner reflexiven Wirkung thematisiert. Es handelt von der „Welt des sich entfremdeten Geistes“ (Hegel [1809] 1977, S. 359), die sich im Modus der Bildung offenbart. In dem dort dargestellten komplexen Gedankengang ist hervorzuheben, dass hier die Individualität und die Wirklichkeit, die Hegel Substanz nennt, ineinander fallen, insofern das Bewusstsein die Wirklichkeit wissend durchdringt und selbst an Substanz, an inhaltlicher Bestimmtheit gewinnt. Dadurch wird das Individuum selbst allgemein, während umgekehrt die Wirklichkeit als das dem Individuum fremde Sein erscheint. Der Versuch, sich der Welt durch das Wissen zu bemächtigen, führt also im Effekt dazu, dass das Individuum sich selbst fremd wird. Die Macht des Individuums über die Wirklichkeit besteht darin, dass es sich ihr gemäß macht und zugleich sich selbst entfremdet, dabei aber immer diese Relation selbst noch thematisiert als Reflexion der Reflexion.

3.2 Das Individuum in der politischen Welt

Die Wirklichkeit, mit der das Individuum in dieser besonderen Phase der Bildung in Hegels Dramaturgie konfrontiert wird, besteht aus der ökonomisch geprägten Gesellschaft und dem Staat. Dies sind die geistigen Mächte, in denen das Individuum seine Substanz erkennt. Indem es in der Sphäre der Gesellschaft seine privaten Präferenzen verfolgt, findet es im Staat als dem Gemeinwesen seine Identität, die Garantie für rechtliche Verhältnisse und die Bedingungen der Kooperation mit anderen. Das heißt zum einen, dass es eine doppelte Rolle als *homo oeconomicus* und als *homo politicus*, als *bourgeois* und als *citoyen* übernimmt; zum anderen urteilt es über diese Verhältnisse, die ökonomische Macht

und die Staatsmacht, aus seiner subjektiven Perspektive und tritt ihnen damit gegenüber.⁴

Genau daraus resultiert aber eine Spannung, deren produktive Umsetzung das sich bildende Individuum leisten muss. Der Rollenkonflikt korrespondiert dabei mit den unterschiedlichen Ausrichtungen von Gesellschaft und Staat. Während die ökonomische Welt der Spielraum subjektiver Interessen ist, kommt es in der staatlichen Perspektive darauf an, das Interesse des Gemeinwesens zu vertreten. Die Situation verkompliziert sich dadurch, dass es auch Zweck des Staates ist, die Freiheit der bürgerlichen Gesellschaft und damit auch der individuellen Interessen zu schützen. Bildung strebt diesen Zusammenschluss an, führt aber zunächst in Widersprüche. Das spannungsvolle Verhältnis zeichnet sich im Urteilen des Individuums ab. Es betrachtet seine eigenen Interessen als gut, gerät aber dadurch in Widerspruch mit sich selbst, da es seine Identität als privates Subjekt nicht mit der zugleich stattfindenden Identifikation mit dem Gemeinwesen in Verbindung bringt. In erster Annäherung steht so der gute Zweck des Gemeinwesens gegen das fragwürdige egoistische Treiben der vielen Subjekte der Gesellschaft (vgl. Hegel [1809] 1977, S. 369). Zugleich weiß es sich gegenüber Gesellschaft und Staat erhaben, seine Reflexion führt es über beide hinaus zu einem unabhängigen freien Sein als Subjekt. Diesem erscheint nun einerseits der Staat als eine Instanz, die seine individuelle Freiheit unterdrückt (vgl. ebd., S. 370), während es andererseits in der Gesellschaft seine Interessen realisiert, diese also positiv bewertet. In dieser Kippfigur zeichnen sich verschiedene Gestalten des ungebildeten Bewusstseins ab, das mit der Situation überfordert ist: die Wutbürger, die ihre Interessen wider Erwarten nicht im Gemeinwesen wiederfinden; die Radikalliberalen, die nur ihre individuellen Interessen verfolgen und jede übergeordnete politische Zielsetzung als Ideologie diskreditieren; die Moralisten, die im Namen der Allgemeinheit zu sprechen meinen und doch in ihrem subjektiven Urteil gefangen bleiben; die extremistischen Kritiker der kapitalistischen Gesellschaft und der Staatsmacht, die diesen Mächten vorwerfen, die individuellen Rechte zu verletzen.

Es gibt in dieser Situation keinen Rückzug in eine einfache Identität. Hegel spielt die daraus sich ergebende Dialektik, das Umschlagen der Identitäten, so weit durch, dass deutlich wird, inwiefern die Entwicklung in die Entfremdung des Individuums führt. Dies ist das Gegenteil einer identifizierbaren Identität. Die „reine Bildung“ ist diese „absolute und allgemeine Verkehrung und Entfremdung der Wirklichkeit und des Gedankens“ (ebd., S. 385). In diesem Bewusstsein stür-

4 Eine detaillierte Analyse dieses Abschnitts bietet Stekeler (2014, Kap. 5.8).

zen wie in einem Kaleidoskop alle Verhältnisse ineinander. Dadurch verliert auch das Individuum seine Sicherheit und Stabilität. Radikale Entfremdung ist radikaler Identitätsverlust.

Dieser führt jedoch nicht in die Selbstlosigkeit. Das entfremdete Ich unterzieht vielmehr das Wirkliche seinem Urteil, zeigt dessen Widersprüchlichkeit und offenbart sich als Kritiker aller Verhältnisse. Die haltlose Kritik löst die festen Strukturen, die Gesellschaft, die politische Macht, aber auch das gutmütige Streben der Anderen in seiner kritischen Betrachtung auf. Die besondere Qualität dieses Wissens beruht darauf, dass es um seine eigene Zerrissenheit weiß. Darin zeigt sich die Stabilität dieser Bewusstseinskonstellation. Das Individuum ist „reine Sichselbstgleichheit des zu sich zurückgekommenen Selbstbewusstseins“ (ebd., S. 390).

So kann festgehalten werden, dass das gebildete Bewusstsein seine Identität gerade durch die reflexive Auflösung der es umgebenden Wirklichkeit behauptet. Dazu muss es seine eigene Entfremdung durchlaufen. Die bis zur Virtuosität zu steigernde Fähigkeit des kritischen Urteilens, dem sich kein Gegenstand widersetzen kann, löst mittelbar auch die Identität auf, und gerade dies wird zur neuen Identität des Individuums. Das gebildete Bewusstsein weiß um seine Entfremdung und zugleich bleibt es um dieser Entfremdung willen immer hinter seinem Selbstsein zurück. Da die Reflexion das Sein des Individuums nicht vollständig abbilden kann, nie sein Zentrum erreicht, wird das Individuum exzentrisch. Die reine Bildung stellt eine strukturelle Überforderung des Individuums dar.

Die reale Gestalt des sich bildenden Individuums findet ihre Darstellung deshalb konsequenterweise in der Rechtsphilosophie im institutionellen Rahmen von Gesellschaft und Staat. Diese werden nun nicht nur als Gegenstand der subjektiven Reflexion präsentiert, sondern als die rechtlich-politische Wirklichkeit der politischen Welt. Ihr systematischer Ort in der Darstellung der praktischen Verhältnisse ist die bürgerliche Gesellschaft, der Raum, in dem die Individuen ihre Privatinteressen verfolgen. In diesem Kontext zeigt sich die praktische Funktion von Bildung. Indem die Individuen ihre Angelegenheiten betreiben, müssen sie „ihr Wissen, Wollen und Tun auf allgemeine Weise bestimmen“ (Hegel [1821] 1976, S. 343). Sie erwerben in ihrem eigenen Interesse allgemeine Kenntnisse, eignen sich die Umgangsformen an und werden gesellschaftsfähig. Ohne dass eine spezielle Bildungsabsicht zugrunde liegt, entwickeln die Individuen sich dadurch zur formellen Freiheit, zur Allgemeinheit. Bildung ist Befreiung, „der absolute Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich

subjektiven Substantialität der Sittlichkeit“ (ebd., S. 345). Indem die Individuen sich in ihrer Besonderheit zur Allgemeinheit entwickeln, sich von ihren Idiosynkrasien und der Beschränktheit ihrer Standpunkte befreien, tragen sie zugleich entscheidend dazu bei, dass die Verhältnisse, in denen sie leben, die Institutionen von Gesellschaft und Staat, von ihrer Subjektivität durchdrungen werden. Sie müssen sich ihrem Urteil stellen, sind nicht mehr rohe Mächte, sondern anerkannte Institutionen, in deren Zwecken die Individuen idealiter ihre eigenen Absichten wiederfinden.

Die vorausgehende Analyse des Bildungsprozesses in seiner abstrakten Form lässt erwarten, dass sich auch mit der Situierung der Bildung innerhalb der Gesellschaft kein Harmonieideal erreichen lässt. Die Gesellschaft bleibt die Sphäre der konkurrierenden, ihre Besonderheit auslebenden Individuen, die ihre beschränkten Zwecke verfolgen. Dass aber trotz dieser subjektiven Freiheit die politischen Institutionen Anerkennung finden können, ist das Resultat der Bildung.

Von besonderer Bedeutung ist bei diesem Konzept, dass sich Bildung, obwohl sie eine genuin politische Funktion besitzt, jeder Instrumentalisierung entzieht. Bildung beruht nicht auf Indoktrination, die in welcher Absicht auch immer beschränkte Zwecke verfolgt, sondern auf der freien Entwicklung zur Allgemeinheit. Man könnte von einer Ironie der gesellschaftlichen Kräfte sprechen, die diese Entwicklung befördern, obwohl die Individuen nur ihr Privatinteresse verfolgen. Und umgekehrt gilt, dass die durch Bildung erfolgende Integration der Individuen in die soziale Welt diese selbst zugleich tiefgreifend verändert; sie wird von der Subjektivität derer geprägt, die integriert werden. Bildung ist ein nicht direkt intendierter und nur bedingt steuerbarer Prozess. Er ergibt sich aus dem Bemühen, sich in der Gesellschaft zu behaupten. Er bedroht dabei die ursprüngliche Identität und führt zur Entfremdung. Aber daraus erwächst die Fähigkeit der Vermittlung privater und politischer Perspektiven.

4 Weltoffenheit als Bildungsstandard

Humboldt und Hegel entwerfen in vielerlei Hinsichten konträre Bildungsbegriffe. Während Humboldt die Entfaltung von Individualität als Ausgangs- und Zielpunkt des Bildungsprozesses versteht, geht es bei Hegel um die Befreiung von der idiosynkratischen Besonderheit des Individuums und seine Integration in den Kontext von Gesellschaft und Politik. Hegels Bildungskonzept ist jedoch deshalb nicht antiindividualistisch, Bildung beruht bei ihm nicht auf Anpassung an vorgegebene Standards oder gesellschaftliche Erwartungen, denn ein

wesentlicher Aspekt des Bildungsprozesses ist die kritische Beurteilung dieser Standards.

Auch für Humboldt ist Entfremdung eine unvermeidliche Wirkung des Bildungsprozesses. Er rechnet aber damit, dass das Individuum wieder zu sich zurückfindet. Nach Hegel dagegen ist dieser Effekt so tiefgreifend, dass eine Rehabilitierung der ursprünglichen Individualität illusorisch wäre. Entfremdung ist nachgerade das Kriterium gelungener Bildung. Von pathologischen Formen unterscheidet sich die bildungsbezogene Entfremdung durch die Erweiterung der Perspektiven, die das Individuum in die Lage versetzt, ein Leben im gesellschaftlichen Austausch zu führen.

Humboldt orientiert sich weitgehend an den Inhalten der klassischen Bildungsthemen. Die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in ihren exemplarischen Werken gewährt Bildung in ihrer Idealform. Auch für Hegel ist die Beschäftigung mit den klassischen Bildungsgütern die Grundlage für die höhere Bildung; die allgemeine Bildung vollzieht sich jedoch in der gesellschaftlichen Wirklichkeit allein durch das Bestreben, in der sozialen Welt subjektive Interessen zu verfolgen. Die Qualifikation durch Arbeit, die Partizipation am gesellschaftlichen Austausch und die dadurch in Gang gesetzte Reflexion über die eigene Position, den Zweck des gesellschaftlichen Systems und der politischen Institutionen relativieren und rechtfertigen zugleich die individuellen Zwecke und prägen indirekt die gemeinsam geteilte politische Welt. Auf dieser allgemeinen Bildung baut dann gegebenenfalls die höhere Bildung auf.

Humboldt betrachtet die gesellschaftliche Welt primär als Rahmen der individuellen Entwicklung. Sein politisches Programm ist der Minimalstaat, der die subjektive Freiheit, die äußeren Bedingungen der individuellen Entfaltung garantiert, sich aber ansonsten jedes Eingriffs enthält. Hegel dagegen versteht die Gesellschaft als Medium der Bildung. Auch hier ist die Freiheit der individuellen Entfaltung eine wesentliche Voraussetzung legitimer politischer Institutionen. Die Gesellschaft ist einerseits der Raum, in dem sich die Einzelnen zu bewähren haben, und andererseits das Produkt des individuellen Strebens nach Bedürfnisbefriedigung. Dieses Zusammenspiel lebt vom individuellen Streben und der Bildung der Individuen, relativiert und modifiziert aber zugleich deren Zwecke, die sich in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft einfügen müssen, um erfolgreich zu sein.

Zu unterscheiden ist davon die politische Perspektive. Der Rollenwechsel zum *homo politicus* ist der Testfall für die individuelle Bildung. Die Anerkennung des Staates als der maßgeblichen politischen Organisation ist die Voraussetzung

für die subjektive Freiheit und zugleich das Forum, auf dem die allgemeinen Zwecke, die das Ganze betreffen, verhandelt werden. Der subjektive Wille der Einzelnen kann darin im gelungenen Fall die objektive Manifestation seines Tuns erkennen. Die Struktur der Bildung stellt in Hegels Rechtsphilosophie eine entscheidende Voraussetzung für die Verfassungskonzeption dar, sofern die Verfassung diesem Anspruch der Individuen, das eigene Tun in den allgemeinen Institutionen wiederzuerkennen, gerecht werden muss. Obwohl Hegel eine konstitutionelle Monarchie favorisiert, zeigt sein Verfassungsentwurf die Charakteristik des modernen demokratischen Rechtsstaats, dessen normative Legitimation davon abhängt, die Interessen der Individuen mit der Organisation des Gemeinwesens zu vermitteln.

Auch die Frage der Identität im Bildungsprozess wird, wie zu erwarten, von Humboldt und Hegel ganz unterschiedlich behandelt. Humboldts Konzept ist zentriert um die Individualität, die bei allen Veränderungen gewahrt bleibt. Wird Bildung als Entfaltung individueller Kräfte verstanden, dann führt jede Entäußerung, die das Individuum in der Durchdringung der Wirklichkeit erfährt, wieder zurück zur Individualität. Das bedeutet aber auch umgekehrt, dass das Individuum sich in ganz unterschiedlichen Materien wiederfinden kann. Humboldt präsentiert ein Bildungskonzept, das zur Grundlage eines historistischen Weltverständnisses wird. Richtig betrachtet kann jeder Aspekt der Wirklichkeit, insbesondere der geistigen Welt, zum Anlass für individuelle Bildung werden. Die Identität des Einzelnen zeigt sich in der Behandlung des Stoffes, im sachkundigen Umgang mit den Werken der Kultur und mit der natürlichen Welt. Identität basiert nicht auf einem unantastbaren Identitätskern, sondern auf Welt-offenheit derer, die sich bildend Welt aneignen.

Auch für Hegel ist Weltoffenheit das entscheidende Kriterium von Bildung. Aber der Bildungsprozess ist nicht als Entfaltung von Individualität, sondern als Entfremdung konzipiert; der Schauplatz der Bildung ist weniger die kulturelle als die soziale Welt. Der Identitätsverlust, den die Entfremdung mit sich bringt, wird kompensiert durch die Entwicklung der Fähigkeit, an den allgemeinen Angelegenheiten zu partizipieren und dabei den unterschiedlichen Rollen in Gesellschaft und Staat gerecht zu werden.

Die Kontroverse zwischen Humboldt und Hegel ist bislang noch nicht ausgetragen. Ihre Bildungskonzepte definieren die Koordinaten einer noch ausstehenden Auseinandersetzung. Ihr gemeinsamer Nenner aber ist die Einsicht, dass die sich bildende Identität stets in Bewegung ist. Die Hypostasierung einer besonderen Identität, die sich der Weltoffenheit verweigert, stellt sich sowohl nach Humboldts als auch nach Hegels Konzeption als das Gegenteil von Bil-

dung dar. Die Identitätspolitik in ihrer nationalistischen, aber auch in ihrer auf einen Minderheitsstatus fixierten Version gefährdet nicht nur die demokratisch verfassten Gemeinschaften (vgl. Fukuyama 2018), sondern ist im Kern bildungsfeindlich.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra und Demmrich, Anke (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: J. Baumert et al. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469–520
- Bollenbeck, Georg (1996). Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Fichte, Johann Gottlieb ([1797] 1971). Zweite Einleitung in die Wissenschaftslehre. Werke. Hrsg. von I. H. Fichte. Band 1. Berlin: De Gruyter
- Frank, Manfred (1986). Die Unhintergebarkeit der Individualität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Fukuyama, Francis (2018). Identity. The Demand for Dignity and the Politics of Resentment. New York: Farrar, Straus and Giroux
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich ([1809] 1977). Phänomenologie des Geistes. Werke in zwanzig Bänden. Hrsg. von E. Moldenhauer und K. M. Michel. Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich ([1810] 1986). Rechts-, Pflichten- und Religionslehre für die Unterklasse. In: Nürnberger und Heidelberger Schriften. Werke in zwanzig Bänden. Hrsg. von E. Moldenhauer und K. M. Michel. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich ([1821] 1976). Grundlinien der Philosophie des Rechts. Werke in zwanzig Bänden. Hrsg. von E. Moldenhauer und K. M. Michel. Band 7. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Humboldt, Wilhelm von (1960). Werke. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Kant, Immanuel ([1790] 1974). Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe. Hrsg. von W. Weischedel. Band 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Klieme, Eckhard et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: BMBF
- Liessmann, Konrad Paul (2014). Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Zsolnay

- Mill, John Stuart ([1859] 1909). *On Liberty*. Harvard Classics, Volume 25. New York: P. F. Collier & Son
- Mill, John Stuart ([1861] 1979). *Utilitarianism*. Indianapolis / Cambridge: Hackett Publishing Company
- Pico della Mirandola, Giovanni ([1586] 1988). *De hominis dignitate*. Übersetzung von H. W. Rüssel. Zürich: Manesse
- Spranger, Eduard (1909). *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*. Berlin: Reuther & Reichard
- Stekeler, Pirmin (2014). *Hegels Phänomenologie des Geistes. Ein dialogischer Kommentar. Band 2*. Hamburg: Felix Meiner
- Zenkert, Georg (2013). *Bildung als Politikum. Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts in der Perspektive Eduard Sprangers*. In: *Politisches Denken, Jahrbuch 2013*, S. 91–104

Der Autor

Prof. Dr. Georg Zenkert. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Professor für Philosophie, Abt. Philosophie/Ethik; Forschungsschwerpunkte: Politische Philosophie, Bildungstheorie
zenkert@ph-heidelberg.de