

Ralf Mayer, Lukas Schildknecht,  
Julia Sperschneider und Miguel Zulaica y Mugica (Hg.)

# Mit Hegel

Bildungs- und gesellschaftstheoretische  
Auseinandersetzungen

264 Seiten · broschiert · € 44,90

ISBN 978-3-95832-349-0

© Velbrück Wissenschaft 2024

RALF MAYER, LUKAS SCHILDKNECHT,  
JULIA SPERSCHNEIDER  
UND MIGUEL ZULAICA Y MUGICA

## Mit Hegel

»Und diese Selbstentzweiung ist [...] unendlich. [...] Das bedeutet, dass der *Sinn* in keiner Bedeutung aufgeht, so wenig wie das Leben in irgendeinem Tod aufgeht, so wenig wie der Mensch im Menschlichen aufgeht oder die Welt in der Totalität des Seienden. [...] Das ist das aktive Prinzip der hegelschen Unruhe. Das Negative ist unruhig – das heißt buchstäblich ruhelos [...] –, weil es nur Abständigkeit des Sich von und in allem ist. Abständigkeit, Verlangen, Elan, Aneignung bis ins Unendliche – aber nicht des Unendlichen.«<sup>1</sup>

Am Anfang einer gut neunstündigen Vortagsreihe zur Einführung in zentrale Aspekte des hegelschen Denkens empfiehlt Slavoj Žižek, eine Reihe von Vorstellungen zu verabschieden, die gemeinhin mit dem Namen Hegel in Verbindung gebracht werden.<sup>2</sup> Aufzugeben seien ebenso resolute Bezüge auf Absolutheitsannahmen und Thesen zu zwangsläufig sich vollziehenden oder vollendenden historischen Entwicklungen wie auch die Behauptung, dass der simple Dreischritt von ›These – Antithese – Synthese‹ die hegelsche Dialektik befriedigend repräsentiere. Trotz regelmäßig wiederholter Hinweise, dass ein methodischer »Drei-Takt«<sup>3</sup> so nie von Hegel selbst verwendet wurde, gehört er zu den ersten Auskünften bei Anfragen in geläufigen Suchmaschinen und KI-Tools. Diese und andere Formeln in ihrer eigentümlichen Beständigkeit dienen bis in die Gegenwart als Folie für vereinfachende Interpretationen oder Zurückweisungen. Gleichwohl existierte und existiert eine weitaus differenziertere und kontroverse Hegelrezeption über verschiedenste Disziplinen hinweg. So sind Hegels Konzepte der Erfahrung und Negation, seine Vorstellungen zum Bildungs- oder Geistbegriff wie auch seine Systemarchitektur und Logik bis heute Gegenstand vielgestaltiger Auseinandersetzungen und haben u.a. modernen systematischen Entwürfen

1 J.-L. Nancy, *Hegel. Die spekulative Anmerkung. Die Unruhe des Negativen*, Zürich 2011, S. 11.

2 Vgl. S. Žižek, *On G. W. F. Hegel* 2019.

3 R. Ludwig, *Hegel für Anfänger*, München 2015, S. 28.

der Pädagogik, philosophischen Systemen und Gesellschaftstheorien in Zustimmung, Weiterentwicklung und Ablehnung mit den Weg bereitet.<sup>4</sup> Die Differenzen in den Lesarten lassen sich entsprechend bis hin zu gegenläufigen Lehrpositionen verfolgen. Beispielsweise mündete die Weiterführung von Hegels Begriff der Sittlichkeit in eine Polarisierung zwischen Rechts- und Linkshegelianismus im Kontext unterschiedlicher Interpretationen der historischen Entfaltung gesellschaftlicher Privilegien, Benachteiligungen und Gewalt.<sup>5</sup> Die Frontlinien zwischen den Schulen wurden nicht zuletzt durch Karl Marx' Kritik an Hegels Staatsverständnis und die materialistische Reformulierung von Hegels Dialektik verschärft. Hiernach öffnet sich ein Graben zwischen nationalliberalen Positionen und eher revolutionären Ansätzen in der Tradition von Marx, die in der französischen Rezeption aufgrund der einflussreichen Hegel-Vorlesung von Alexandre Kojève an Relevanz gewonnen haben.<sup>6</sup> Neben weiteren Rezeptionslinien wie dem Neuhegelianismus,<sup>7</sup> dem Neomarxismus,<sup>8</sup> der frühen Frankfurter Schule und aktuellen Anschlüssen Kritischer Theorie stehen gleichwohl auch Zeiten abnehmender Relevanz sowie eine kritische Rezeption, etwa durch Karl Popper<sup>9</sup> oder in Form von poststrukturalistischen Einwänden gegen ein dialektisch schließendes, vereinheitlichendes und vereinnahmendes Systemdenken.

Aktuell zeichnet sich in neueren Hegel-Interpretationen eine Pluralität vielschichtiger Lesarten ab, die aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven die Offenheit und Dynamik, die Relationalität oder soziale Situiertheit von Auffassungen zu Intersubjektivität und Entfremdung, Negativität, Normativität, Bildung u.v.m. akzentuieren.<sup>10</sup> Komplementär dazu werden mit dem Neohegelianismus, der sich seit dem Ende des 20. Jahrhundert formiert,<sup>11</sup> die Bemühungen zur Aktualisierung von hegelschen Begriffen wie Freiheit, Selbstbestimmung oder Vernunft und zu

deren Begründung im Anschluss an Positionen analytischer Philosophie wieder intensiver. Die Produktivität von Hegels facettenreichen Ausführungen innerhalb von Rezeptionsweisen, die sein Denken auf Vorstellungen zu Recht und Geschichte, auf Moral, Ökonomie und Freundschaft, auf Sittlichkeit, Ästhetik und Religion beziehen, wird an immer wieder aufflammenden Rezeptionskonjunkturen, an einem umfangreichen Katalog an Neuveröffentlichungen in den letzten Jahren (speziell im Jubiläums-Jahr 2020) und an einer regen Hegelforschung sichtbar.<sup>12</sup>

In gewissem Sinne setzen die in diesem Band versammelten Beschäftigungen *mit Hegel* an der Geschichte und Gegenwart ausgewählter transdisziplinärer Rezeptionslinien an. Dies impliziert die Reflexion der Herausforderungen wie auch der Zumutungen und Unstimmigkeiten hegelscher Standpunkte. Gerade wenn man berücksichtigt, dass dessen Denken in einer Zeit einsetzt, in der tradierte Auffassungen nicht einfach nur problematisch werden, an Geltungskraft verlieren und die sozialen Verhältnisse nachhaltig in Bewegung geraten, sondern Hegel gleichsam systematisch als Anspruch an seine Philosophie formuliert, »sich selbst Zug um Zug aus den eingeschliffenen Denk- und Redegewohnheiten zu lösen«<sup>13</sup>, erscheint es folgerichtig, auch vermeintlich gesicherte Lehrpositionen in Frage zu stellen. In dieser Hinsicht empfiehlt Theodor W. Adorno zu Beginn der 1960er Jahre, die Beschäftigung mit Hegel mittels assoziativen, »experimentierende[n] Verfahren«<sup>14</sup> anzugehen und dabei die Vorläufigkeit möglicher Auslegungen sowie die historische Situiertheit auch der eigenen Reflexionsanstrengungen durchzuarbeiten. Dies zielt allerdings weniger auf die Frage nach dessen Bedeutung für die Gegenwart, da diese Frageform gemeinhin in den Versuch der übersichtlichen Identifikation relevanter und überwundener oder unzeitgemäßer

4 Vgl. H. Schnädelbach, *Hegels praktische Philosophie*, Frankfurt a. M. 2016, S. 197.

5 Vgl. H. F. Fulda, G. W. F. Hegel, München 2003.

6 A. Kojève, *Hegel. Eine Vergegenwärtigung seines Denkens*, Frankfurt a. M. 1975.

7 Vgl. u.a. W. Dilthey, *Die Jugendgeschichte Hegels und andere Abhandlungen zur Geschichte des deutschen Idealismus*, Göttingen 1974; W. Windelband, *Die Erneuerung des Hegelianismus*, Heidelberg 2014.

8 Vgl. G. Lukács, *Der junge Hegel und die Probleme der kapitalistischen Gesellschaft*, Berlin 1954.

9 Vgl. K. Popper, *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde* Bd. 2, Tübingen 2003.

10 Vgl. M. Zulaica y Mugica, »Sozialität und Bildung«, in: *Pädagogische Korrespondenz* (2021/63), S. 44f.

11 Vgl. J. McDowell, *Mind and World*, Cambridge 1994; R.B. Brandom, *Making it explicit*, Cambridge M. 1998.

12 Diese zeigt sich u.a. an dem Organisationsgrad der Hegelforschung im Rahmen der Internationalen Hegel-Gesellschaft, der internationalen Hegel-Vereinigungen, der Hegel Society of Great Britain und der Hegel Society of America, ihren Publikationstätigkeiten und der regelmäßigen Organisation der Forschungskommunikation, z.B. in Form von internationalen Kongressen. Zeitschriften wie die *Hegel-Studien*, die 2024 im 57. Band erschienen sind, das *Hegel-Bulletin*, das bei Cambridge University Press seit 1980 inzwischen in der 45. Ausgabe veröffentlicht wird, oder die *Hegel-Jahrbücher*, in welchen die internationalen Hegel-Kongresse dokumentiert werden, können beispielhaft für den institutionalisierten Forschungsaustausch stehen, der sich jedoch bei der Beachtung der Vielfältigkeit und der Fülle an Monographien oder Zeitschriftenbeiträge in unterschiedlichen disziplinären nationalen und internationalen Zusammenhängen, den Forschungstätigkeiten zum Deutschen Idealismus usw. noch umfänglicher und breiter darstellen würde.

13 G. Gamm, *Hegel oder die Abenteuer des Geistes*, Wiesbaden 2022, S. 7.

14 T.W. Adorno, »Drei Studien zu Hegel«, in: *Gesammelte Schriften* Bd. 5, Frankfurt a. M. 1990, S. 373.

Inhalte münde. Adorno schreibt solchen Ordnungsversuchen in seiner Rede zum 125. Todestag Hegels im November 1956 eine Überheblichkeit zu, die sich darin zeige, dass der eigene aktuelle Zugang *nach Hegel* privilegiert und auf eine kritische Vertiefung in ausgewählte Aspekte *mit Hegel* verzichtet wird.<sup>15</sup> Da es kaum möglich erscheint, in die Breite, Komplexität oder Umstrittenheit der unterschiedlichen Theorieentwicklungen angemessen einzuführen, sollen im Folgenden wenige Aspekte angesprochen werden, die bis in die Gegenwart als signifikant für Hegels Schreiben gelten.

So wurde gerade rund um das Jubiläumsjahr 2020 die Biographie Hegels und sein philosophisches Denken, wie bereits kurz angeschnitten, immer wieder mit dem Aufkommen der Moderne als einer Epoche in Verbindung gebracht, die mit durchgreifenden sozialen Transformationen, mit der Erfahrung konkreter Krisenphänomene und der radikalen Infragestellung alltäglicher Annahmen einherging. Im Kontext der Entwicklung des hegelschen Idealismus werden die historischen Veränderungen nicht selten mit mindestens zwei Ereignissen verknüpft:<sup>16</sup> Für *das erste* steht der Name *französische Revolution* als Konstellation politischer Entwicklungen, mit denen die Frage nach Freiheit und Autonomie zu einem nachhaltig prägenden Motiv für Hegels Denken wird.<sup>17</sup> Der Bezug auf den Revolutionsbegriff eröffnet dabei vielgestaltige Anschlüsse, die Hegel nicht als primär äußeres Ereignis versteht und darüber distanziert, sondern als zentrale Herausforderung für das individuelle wie soziale Selbst- und Weltverständnis thematisiert. Rebecca Comay entziffert in diesem Ereignis den »glühende[n] Kern der Philosophie Hegels«<sup>18</sup> im Sinne einer Betroffenheit und Spannung und versucht davon ausgehend, das idealistische Moment und die elementare dialektische Funktion der Negation historisch plausibel zu machen. So konfrontieren die Diskurse um (revolutionäre) Ideen wie Freiheit, Gleichheit oder auch Brüderlichkeit (und ihrer gegenwärtigen Form: Solidarität) einerseits mit einem Versprechen: mit der Eröffnung eines historischen Möglichkeitsraums, der deren Verwirklichung als (Fortschritts-)Perspektive einbringt und weiterdenkt. Andererseits etabliert sich dieser Möglichkeitsraum in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die zum einen die Realisierung einer Idee (z.B. frei denken und handeln zu können) konkret materiell wie auch reflexiv und zeitlich unverkennbar durchstreichen.<sup>19</sup> Zum anderen gilt es jedoch, Gerhard Gamm fol-

15 Vgl. ebd., S. 251.

16 Vgl. Gamm, *Der deutsche Idealismus*, Stuttgart 1997, S. 15ff.

17 Vgl. K. Vieweg, *Hegel. Der Philosoph der Freiheit*, München 2020, S. 18; C. Menke, *Autonomie und Befreiung*, Berlin 2018.

18 R. Comay, *Die Geburt der Trauer*, Konstanz 2018, S. 16.

19 Die Problematik vervielfacht sich noch, wenn über die nationale Entwicklung bürgerlich-moderner Gesellschaften hinaus globale Verhältnisse in

gend, die hegelsche Figur, dass die »Idee« in der Wirklichkeit enthalten ist« dialektisch aufzuarbeiten.<sup>20</sup> Die Freiheitsidee konfrontiert in diesem Sinne nicht einfach mit einer rein abstrakten Behauptung oder Illusion, sondern mit unterschiedlichen Positionierungsvarianten zur Erfahrung unverwirklichter bis zerstörter politischer wie auch philosophischer (Gestaltungs-)Ansprüche. Entscheidend ist, dass entsprechende Einschätzungen durch unterschiedlich denkbare Bezugnahmen auf die Idee selbst – als uns angehende kontroverse Forderung in Differenz zur Realität in ihrer Zerrissenheit – in den Blick kommen. Ihre Geltung oder Autorität bricht sich damit nicht nur an einer Gegenwart, die je nach privilegiertem oder benachteiligtem sozialen Ort der Reflexion und des Handelns in vielfältigen Weisen nicht mit ihr übereinstimmt. Sondern das Gewicht einer Idee hängt von ihrer *Kraft* ab, auf widersprüchliche Weise zeitdiagnostisch sowie in der Gestaltung gesellschaftlicher, insbesondere öffentlicher Institutionen und Imaginationen vielfältige Rollen spielen zu können – welche und wie genau, gilt es jeweils konkret zu prüfen.<sup>21</sup> Diese in Comays Lesart letztlich untilgbare Widersprüchlichkeit entfaltet eine (traumatische) Bindungskraft für Hegel,<sup>22</sup> die in der Erfahrung der gesellschaftlichen Verwerfungen die Eröffnung der Möglichkeit einer durchgreifenden Freiheit oder Gleichheit (für alle) in unterschiedlicher Weise verhandelbar macht oder gar aus Vernunftgründen zur Verhandlung nötigt: So erscheint nachvollziehbar, dass um die (Un-)Angemessenheit, Gefährlichkeit und (Un-)Möglichkeit, um das (Un-)Zeitgemäße, Idealistische oder (Un-)Aufgebbare etwa der Ideen von Freiheit, Gleichheit oder Solidarität gestritten wird, dass diese hegemonial vereinnahmt, angesichts vielfältiger Ausschlüsse und Gewalt als abwesend markiert, als bloße Ideologie diskreditiert oder in ihrer Brisanz als Ansprüche in Politik und Recht diskutiert werden.<sup>23</sup> Was Comay zufolge irreduzibel

Vergangenheit und Gegenwart mitberücksichtigt werden. Rahel Jaeggi pointiert dies mit James Tully so: »Die Sprache von Fortschritt und Entwicklung ist für zwei Drittel der Weltbevölkerung die Sprache von Unterdrückung und Herrschaft.« (J. Tully zit. in: R. Jaeggi, *Fortschritt und Regression*, Berlin 2023, S. 9)

20 Gamm, *Hegel*, S. 332.

21 Vgl. ebd., S. 331f. – Naheliegende Beispiele wären die Relevanz der Freiheits- und Gleichheitsidee in den Sphären von Recht, insbesondere in (politischen) Kontexten sozialer Teilhabe, Ungleichheit und Vulnerabilität.

22 Vgl. Comay, *Die Geburt*, S. 15ff.

23 Jaeggi zufolge eröffnet die Referenz auf eine Idee – bspw. der Gleichheit: und darüber konkret etwa die Einführung des Frauenwahlrechts und weiterer Formen der Gleichberechtigung – einen diskursiven bzw. politischen Raum, um gesellschaftliche Verhältnisse, die der Idee widersprechen, in ihren gewaltsamen und regressiven Tendenzen diagnostizieren zu können (vgl. Jaeggi, *Fortschritt*, S. 11ff., 20).

die Auseinandersetzung dynamisiert, ist die Reflexion der Unstimmigkeiten, die Hegels Erfahrungsbegriff strukturieren. Die Diskrepanzen übernehmen gleichwohl nicht einfach auf der Seite der Erfahrenden – in ihrer Beurteilung z.B. der Realität von Freiheit – eine konstitutive Funktion, sondern die antreibende »Dissonanz der Erfahrung« schreibt im Nachdenken, in ihrer Explikation *als Praxis*, die Kontroversen oder die Nicht-Identität des Begriffs mit sich selbst in diesen ein.<sup>24</sup> Jean-Luc Nancy versteht diesen Akzent der Negation als Dynamik, die »hier nicht als Entzug oder Verlust, sondern als Selbstentzweiung einer Identität zu begreifen [ist], die den Raum der Identifikation, der Selbstwerdung eröffnet, der ›Verwirklichung‹ überhaupt. [...] Und diese Selbstentzweiung ist [...] unendlich.«<sup>25</sup> Folgt man Comay und Nancy, dann zeigt sich in der Reflexion auf das vermeintlich nur äußere Ereignis der Französischen Revolution ein elementares Interesse in Hegels Denken: Die Auseinandersetzung mit dem Selbst und der gesellschaftlichen Wirklichkeit erscheint stets inmitten einer historischen Wirklichkeit situiert, die den (Un-)Sinn und die (Ohn-)Macht von Ideen wie Freiheit prozessiert, ohne dass diese in einer Bedeutungszuschreibung aufgehen: Diesbezüglich akzentuiert Hegel die Widersprüchlichkeit bzw. irreduzible Zerrissenheit einer Idee oder auch von Begriffen und Begründungen – in Referenz auf die jeweiligen Geltungs- oder Wahrheitsansprüche –, die deren in je konkreten Konstellationen herauszuarbeitende Unzulänglichkeit, Gewalt etc. stets neu thematisierbar macht. In dem Zusammenhang ist auch die Weiterführung kritischer Auseinandersetzungen von Interesse, in denen die Frage nach Ablendungen und ungleiche Machtverteilungen reproduzierenden Aussagen in Hegels Begriffsarbeit selbst in den Fokus treten: aus feministischer Perspektive etwa in Bezug auf die Billigung realer wie diskursiver Benachteiligungen und Unfreiheiten im Kontext von Geschlecht;<sup>26</sup> im Anschluss an postkoloniale Diskurse in Gestalt der Problematisierung geschichtsphilosophischer Standpunkte, des Ausschlusses nichteuropäischer Befreiungskämpfe sowie der Rezeption rassistischer Ordnungsmotive, in denen etwa die Verknüpfung des hegelschen Subjektbegriffs mit einem imperialen Gestus in Lesarten mündet, in denen das ›nichteuropäische Subjekt‹ nicht in der gleichen Weise in Bezug auf Vernunft und soziale Praxis Anerkennung findet.<sup>27</sup>

Das im Jubiläumsjahr 2020 häufig genannte *zweite wichtige Ereignis* repräsentiert die *Theoriebildung Kants* und hängt mit der angesprochenen

24 Comay, *Die Geburt*, S. 17.

25 Nancy, *Hegel*, S. 10.

26 Vgl. J. Butler, *Subjects of Desire*, New York 1987; P. Purtschert, »Anerkennung als Kampf um Repräsentation«, in: *Zeitschrift für Philosophie* (2008/56), S. 923–934.

27 Vgl. zur Diskussion des Umgangs Hegel mit der Sklaverei und den revolutionären Sklavenaufständen in Haiti: S. Buck-Morss, *Hegel und Haiti*, Berlin

Problematik und dem (normativen) Status von Urteilen als Positionierungen in je spezifischen sozialen Kontexten zusammen. Für diesen Gesichtspunkt soll die kritische Auseinandersetzung Hegels mit Kant in ihrer Komplexität nur in Bezug auf einen Punkt aufgegriffen werden. So betont Robert B. Brandom, dass Hegels Lesart des Vernunftgebrauchs zunächst Kants Versuch anerkennt, den Prozess der Erkenntnis- oder Urteilsbildung nicht auf die duale ontologische Figur Descartes hinauslaufen zu lassen, in der sich das Nachdenken vor dem Hintergrund einer unhintergehbaren Teilung zwischen zwei fundamentalen Bereichen strukturiert: einer geistigen Sphäre (*res cogitans*) und einer materiellen, körperlichen (*res extensa*).<sup>28</sup> Bereits Kants »Ich denke, [...] [das] alle meine Vorstellungen begleiten können«<sup>29</sup> muss, verortet den Vernunftgebrauch in Abhängigkeit von einem historischen »Raum von Gründen«. In diesem ist das Erkenntnissubjekt formal mit dem normativen Anspruch konfrontiert, eine begriffliche Ordnung, eine Regel, eine Beobachtung etc. selbst zu prüfen bzw. anzuerkennen und so (s)ein autonom zu verantwortendes Urteil zu bilden. Brandom folgend bezieht bereits Kant Urteilen und Handeln maßgeblich auf die Relevanz historischer Erklärungen und Repräsentationen.<sup>31</sup> Der Absetzpunkt Hegels greift wiederum Kants Differenz zwischen einer reinen und einer empirischen Ebene der Erkenntnis auf. Hegel kritisiert hier die Bemühung, den Vernunftgebrauch durch die These eines transzendentalen Bereichs letzten Endes doch unabhängig von den jeweiligen historischen Verstrickungen zu verankern. Der Prozess der Urteilsbildung, aber auch das Handeln kann bei Kant auf eine allgemeine Form verpflichtet werden, die auf vom materiellen Kontext losgelöste allgemeine Prinzipien zurückzugreifen vermag. Die Möglichkeit, den Vernunftgebrauch an reinen Kriterien auszurichten, ist mit Hegels Idealismus nicht mehr zu haben. Insofern greift der Anspruch der »Philosophie, ihre Zeit, in Gedanken [zu] erfass[en]«,<sup>32</sup> stets inmitten der jeweiligen Wirklichkeit. Für Hegel existiert keine Position, die einen unabhängigen, neutralen Vergleich zwischen Wissens-, Wahrheitsansprüchen, Ideen, Werten usw. und ›unseren‹ Auffassungen

2011; Menke, *Autonomie*, S. 64ff.; H. Kohpeiß, *Bürgerliche Kälte*, Frankfurt a. M. 2023, S. 219ff. Für eine Position, die Hegels Phänomenologie im Kontext schwarzer Befreiungsbewegungen/-kämpfe nutzt: vgl. A.Y. Davis, »Chapter 4 Lectures on Liberation«, in: N. Roberts (Hg.), *A Political Companion to Frederick Douglass*, 2018.

28 Vgl. R.B. Brandom, *Im Geiste des Vertrauens*, Berlin 2021, S. 24ff.

29 I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg 1998, B132.

30 Brandom, *Im Geiste*, S. 25.

31 Vgl. ebd., S. 27.

32 G.W.F. Hegel, *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Hamburg 2017, S. 20.

oder Vorstellungen (davon) ermöglicht.<sup>33</sup> So pointiert Christoph Menke: »Wir können immer nur von dem Standpunkt aus denken, an dem wir sind. Alles andere ist nicht nur unmöglich, sondern in den Konsequenzen auch falsch.«<sup>34</sup> Die herangezogenen Maßstäbe, die Unterscheidungs-, Bestimmungsprozesse und Vergleiche fallen Hegel zufolge in unser Bewusstsein.<sup>35</sup> Der Begriff des Bewusstseins betont dabei weder eine indifferente, autarke Instanz noch einen Ursprung der Reflexion, sondern eine Tätigkeit, in der Begriff und Gegenstand, meine Beobachtung, mein Urteil und andere materielle wie diskursive Positionen, in Relation verhandelt werden: in Abhängigkeit von den jeweiligen geschichtlichen Bedingungen und Repräsentationen. Hegel bindet damit Kants abstrakte Normativität der Verpflichtung auf ein vereinheitlichendes »Ich denke« zurück an einen Raum von Diskursen, Begründungen, Normen oder auch Materialität, die er »als die Produkte sozialer Praktiken erklärt. [...] Jede transzendente Konstituierung ist [somit] eine soziale Instituierung.«<sup>36</sup> Auch wenn die Idee der Standortgebundenheit damit ein vereinheitlichendes Moment als idealistisches Motiv affirmiert, zielt Hegels Begriff des Bewusstseins weder auf eine zu Beginn oder am Ende des Prozesses der Urteilsbildung mit sich selbst identische Instanz, sondern auf eine relational zu verstehende Größe – d.h. ebenfalls: auf eine Differenz bzw. Entzweiung im Begriff des »Selbstbewusstsein[s] von Anbeginn an«.<sup>37</sup>

In den letzten Ausführungen zeichnet sich bereits ab, dass *mit Hegel* zu denken, gegenwärtig nicht zuletzt in Ansätzen analytischer Philosophie, an Relevanz gewonnen hat. So wird etwa in Bezug auf die für die Moderne bis in die Gegenwart kennzeichnende Rede von einer allgemeinen Erosion eingespielter Perspektiven und Selbstverständlichkeiten erneut die Notwendigkeit diskutiert, Meinungen, Wissensbehauptungen, Begriffe oder auch Erinnerungen etc. nicht einfach in ihrem Charakter einer Identifikation zu affirmieren, die ohne Weiteres gesetzt und verständlich sei. Vielmehr ist gefordert, deren letztlich irreduzible Beziehung auf eine Vielfalt von Annahmen, auf Voraussetzungen, Urteile und Gegenstände zu prüfen, zu begründen und zu bewahren. Andrea Kern spricht diesbezüglich in einem Interview zum Jubiläumsjahr 2020 vom hegelschen Anspruch, »uns und unser Tun explizit [zu] machen.«<sup>38</sup> Diese

33 Vgl. Gamm, *Idealismus*, S. 91.

34 C. Menke, »Recht und Freiheit«, in: *Philosophie Magazin* (Sonderausgabe Nr. 24. Hegel/Frühling 2023), S. 81.

35 Vgl. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, Hamburg 1988, S. 64f.; Gamm, *Idealismus*, S. 91.

36 Brandom, *Im Geiste*, S. 28.

37 T. Pinkard, »Von Autonomie zu Spontaneität«, in: T. Khurana et al. (Hg.), *Negativität*, Berlin 2018, S. 277.

38 A. Kern, *Freiheit oder Naturalismus*, 2020.

Maßgabe akzentuiert den *relationalen und prozessualen Charakter* der Herausbildung von Überzeugungen, Selbstverständnissen u.v.m. als individuelle bzw. soziale *Praxis*. Die *Zurückweisung* einer Figur, die der letztlich absoluten Logik einer Übernahme oder Identität folgt – ohne Beziehung auf (etwas) anderes, ohne Differenz, Zäsur oder Abstand (z.B. von Begriff und Gegenstand) –, bindet die Herausbildung einer Deutung unhintergebar an einen Vorgang, der mit Hegel als *Aneignung* verstanden werden kann. In der Auseinandersetzung mit etwas, mit einem anderen, zielt Aneignung indes *nicht* auf eine simple Bemächtigungs- oder vollendete Identifikationsfigur, in der die Handelnde bzw. Denkende bei sich beginnt, sich einer Sache zuwendet, Kopf und Hände schmutzig macht, Zuschreibungen erprobt, am Ende aber den Gegenstand gänzlich erkannt und anektiert hat und (wieder) völlig bei sich ist.<sup>39</sup> Hegels Verständnis von Freiheit und Vernunft oder Begriffe wie Selbst- und Weltverhältnis gewinnen vielmehr konstitutiv unter der Perspektive einer *Tätigkeit* an Kontur, die streng genommen nicht zu überschauen oder souverän zu steuern ist, die sich nicht ohne den Akt der Entäußerung oder des Sich-Aussetzens und Ausgesetzt-Seins verstehen lässt<sup>40</sup> – die aber ebenfalls nicht ohne das Moment von Selbsttätigkeit und -bewusstsein, der Produktivität und Bindung des Subjekts gedacht werden kann.<sup>41</sup> Nur in dieser Vermitteltheit werde, Brandom folgend, zudem nachvollziehbar, dass ein Gegenstand dem:r an ihm Arbeitenden »eine rationale Beschränkung auferlegt und Gründe für die Bewertung seiner Richtigkeit oder Falschheit bereitstellt.«<sup>42</sup>

*Bildung* lässt sich in dieser Hinsicht als konkrete Arbeit am Selbst vermittelt über die Dinge hin zur Sache fassen.<sup>43</sup> Als Praxis der Selbstformierung

39 Vgl. Menke, *Autonomie*, S. 52.

40 Adorno pointiert Hegels Begriff der »Entäußerung« (Hegel, *Phänomenologie*, S. 324) so: »Es ist eine [...] Illusion, dass der Prozess der Vermenschlichung und Kultivierung sich notwendig und stets von innen nach außen abspiele. Er vollzieht sich, wie Hegel es nannte, auch und gerade durch »Entäußerung«. Wir werden nicht dadurch freie Menschen, dass wir uns selbst, nach einer scheußlichen Phrase als je Einzelne verwirklichen, sondern dadurch, dass wir aus uns herausgehen, zu anderen in Beziehung treten und in gewissem Sinn an sie uns aufgeben.« (T.W. Adorno, »Wissenschaftliche Erfahrungen in Amerika«, in: *Gesammelte Schriften* Bd. 10.2., Frankfurt a. M. 1977, S. 73 5f.)

41 Vgl. Brandom, *Im Geiste*, S. 55.

42 Ebd., S. 86.

43 Vgl. ebd., S. 73. Mit einer eng an Hegels begrifflicher Systematik orientierten Lesart lässt sich zeigen, dass Hegel vor dem Hintergrund des und in Abgrenzung zum cartesianischen Dualismus zwischen Ding und Sache differenziert. Die Differenz beruht nicht auf zwei unterschiedliche Gegenstandsgruppen, sondern auf differenten Relationen zum Gegenständlichem. Das Ding ist als

und -transformation bleibt sie an komplexe Bedingungen der Materialität, Situation und sozialen Teilhabe, an Anerkennung und Autorität geknüpft. Unser Denken und Handeln, selbst unsere Wahrnehmung folgen insofern mit Hegel keinem Modell, das innere Impulse von äußeren Anlässen und Gegenständen unmissverständlich trennt oder, wie im Anschluss an Kant oben angerissen, eine transzendente Position von empirischen Vereinnahmungen im Erkenntnisvorgang zu separieren vermag. Denn Erkenntnisbemühungen, Sinnlichkeit und Interessen bilden sich in sozialen Netzwerken heraus, in denen die Anerkennung und (Überzeugungs-)Kraft, die Normativität und Geltung bestimmter Positionen, Eindrücke und Zugriffe unhintergebar auf die je spezifische Situiertheit – und damit auf Spielräume, Abhängigkeiten, Verbindlichkeiten und Begrenzungen –, auf die Ungleichheit, Prekarität und intersubjektive Gestalt der Sensibilitäten und Sinngebungen verweisen.<sup>44</sup> Die Rede von Differenz, Entzweiung oder einem Abstand in den Positionierungspraktiken und Thematisierungs(un)möglichkeiten von Selbst und Welt referiert auf kategorialer Ebene demzufolge nicht auf eine Dualität bspw.

Ding ein Gegenstand der »sinnlichen Gewißheit und des Wahrnehmens«. Es hat »für das Selbstbewußtsein allein seine Bedeutung durch es.« (Hegel, *Phänomenologie*, S. 223) Das Ding ist folglich ein Gegenstand, der dem Selbst äußerlich ist. Als Sache ist der Gegenstand Gegenstand unserer Selbsterkenntnis. »Die Sache selbst also, als der gegenständlich gewordenen Durchdringung der Individualität und der Gegenständlichkeit selbst ist dem Selbstbewußtsein sein wahrer Begriff von sich geworden, oder es ist zum Bewußtsein seiner Substanz gekommen.« (ebd.) Während das Ding »vorhandene Wirklichkeit« (ebd., S. 218) und damit »ursprüngliche Natur« (ebd., S. 217) ist, die uns entgegengesetzt ist, kennzeichnet die Sache ein reflexives Verhältnis zu den Gegenständen. Sie wird zum Gegenstand des Verstehens, des Begreifens, der Arbeit und zum Medium des Selbstbewusstseins. In diesem Sinne ist die Sache als Werk des Selbst und als Ausdruck seiner Individualität erfahrbar (ebd., S. 227; hierzu: Brandom, *Im Geiste*, S. 294–306). Aus dieser Dialektik heraus lässt sich das Argument entwickeln, dass Bildung nicht in dem Sinne als Selbsttransformation verstanden werden kann, als dass es sich um eine Verwirklichung vorgängiger Individualität handeln würde. Individualität entsteht vielmehr erst in der Arbeit selbst (hierzu K. Stojanov in diesem Band). Zugleich wäre vor dem Hintergrund aktueller Debatten zum Realismus u.a. mit Latour zu fragen, welche Eigenlogik und welche Rechte den Dingen in dieser Systematik zukommen (B. Latour, *Wir sind nie modern gewesen*, Berlin 1995, S. 190).

44 Vgl. für diese komplexen Zusammenhänge F. Neuhauser, *Foundations of Hegel's social theory*, Cambridge M. 2000; R.B. Pippin, *Hegel's practical philosophy*, Cambridge 2008; A. Honneth, *Das Recht der Freiheit*, Berlin 2011; K. Vieweg, *Das Denken der Freiheit*, München 2012; S. Žižek, *Weniger als nichts*, Berlin 2014; T. Khurana, *Das Leben der Freiheit*, Berlin 2017; Menke, *Autonomie*.

im Sinne einer klaren Unterscheidung von Innen und Außen, von Substanz und Subjekt, von Repräsentation und Wirklichkeit, sondern wie mehrfach betont auf die Relationalität und Gebrochenheit praktischer Vollzüge. Teilt man die Einschätzung Gammms, dass Hegels grundlegende Bemühung in der *Phänomenologie des Geistes* darauf hinausläuft, die Referenz auf Wahrheit nicht einfach »als Substanz, sondern eben so sehr als Subjekt aufzufassen und auszudrücken«,<sup>45</sup> dann durchkreuzt bspw. Hegels Auffassung von Substanz ebenso absolute wie duale Lesarten, da mögliche Bestimmungsversuche in Vermittlung mit dem Subjektbegriff zu artikulieren sind. Dadurch wird die Vorstellung von Substanz als einem unbedingten Wesen oder Kern selbst negiert und auf (ihr) anderes, auf Abhängigkeiten und Praxis verwiesen. *Substanz als Subjekt* zielt folglich gerade auf die Relationalität, d.h. auf die Teilungen und das (anders) Werden,<sup>46</sup> die Bewegung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen wie -verständnissen.

Kommt man an der Stelle auf Kerns Aufforderung, »uns und unser Tun explizit [zu] machen«<sup>47</sup> zurück, beinhaltet *Explizit-Machen* ebenso die Reflexion der Bindung an bzw. *Verpflichtung* auf die im Vollzug dominanten (begrifflichen) Ordnungsraster wie den Aspekt der *Verantwortung* für eine Auffassung oder ein Handeln, der von diesen nicht zu trennen ist. Die Aufnahme des Verantwortungsbegriffs verweist jedoch nicht auf einen bspw. moralischen Appell, sondern auf ein konstitutives normatives Moment im Prozess der Urteilsbildung: Es bedarf *praktisch* des Moments der Verpflichtung im Zusammenhang mit der Herausbildung, Bearbeitung und Veränderung von Selbst- und Weltverständnissen. Wichtig ist dabei, dass Begriffe wie Verantwortung und Verpflichtung nicht abstrakt an Sittlichkeit,<sup>48</sup> Tugend oder Gewissen appellieren.

45 Hegel, *Phänomenologie*, S. 14; vgl. Gamm, *Idealismus*, S. 85.

46 Vgl. Hegel, *Phänomenologie*, S. 15.

47 Kern, *Freiheit*.

48 Der komplexe Begriff der Sittlichkeit lässt sich an der Stelle ebenfalls nicht hinreichend darlegen. Er prozessiert »ein System von Praktiken und Institutionen, die das moralische Leben umschließen« (T. Pinkard, »Tugend, Moral und Sittlichkeit«, in: *DZPhil* (2001/49), S. 80). Sittlichkeit zielt gleichwohl nicht einfach auf den Anspruch, Wissen über moralische Regeln auf bestimmte Situationen anzuwenden. Vielmehr bezieht sich der Begriff auf einen im Kontext der Entfaltung von Selbst- und Weltverhältnissen relevanten Raum normativer Orientierung, in dem Fragen nach dem ›Guten‹, nach dem für das moderne Individuum allgemein Angemessenen u.v.m. zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werden können (bspw. vom Freiheitsbegriff bis hin zu sozialstaatlichen Leistungen). Moralische Urteilsfähigkeit gilt es demzufolge zum einen qua Erziehung und Gewöhnung zu vermitteln bzw. zu erlernen. Sittlichkeit ist Teil öffentlicher und privater Routinen: »Auf die Frage eines Vaters, nach der besten Weise seinen Sohn

Sie markieren vielmehr eine praktische Form der Auseinandersetzung und Beteiligung, die Fragen nach Sinn und Gehalt eines Nachdenkens oder ›meiner Interessen‹ sowie nach dem angemessenen ›richtigen‹ Verhalten inmitten je spezifischer Dimensionen von Macht und Herrschaft, einschließt. Entsprechend formuliert Brandom: Im Anerkennungsmodell »kann ein Subjekt mit der eigenen Zustimmung zur Verantwortung nur verantwortlich werden, wenn diese Zustimmungseinstellung [...] angemessen sozial ergänzt wird.«<sup>49</sup>

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, einige Aspekte der bisherigen Skizzen auf die konkrete Problematik der Ungleichheit im Bildungssystem zu beziehen.<sup>50</sup> Ein Ziel ist es, ausgewählte Kontroversen zwischen dem Anspruch einer sich an Ideen wie *Gleichheit* ausrichtenden Institution und der empirisch vielfach untersuchten Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule anzusprechen. Darüber hinaus soll deutlich werden, dass Hegels Referenz auf Praxis nicht in bildungssoziologischen oder -politischen Gesichtspunkten aufgeht, sondern die Analyse unterschiedlicher, widersprüchlicher Positionierungen impliziert.

Schule als moderne Bildungsinstitution wird regelmäßig seit den Reformforderungen in den 1960er-Jahren bis zur letzten PISA-Studie 2023 damit konfrontiert, dass der Anspruch einer Allgemeinbildung – u.a. in Erweiterung des national konturierten Rechts für alle Bürger:innen hin zum allgemeinen Menschenrecht<sup>51</sup> und den Diskursen um »Bildung für

sittlich zu erziehen, gab ein Pythagoräer (auch anderen wird sie in den Mund gelegt) die Antwort: wenn du ihn zum Bürger eines Staats von guten Gesetzen machst.« (Hegel, *Grundlinien*, § 153) Der Begriff bleibt zum anderen kontrovers, insofern sittliches Handeln im Kontext der Orientierung an Freiheit und Vernunft die Herausforderung enthält, den Sinn und Unsinn, die Autorität, Angemessenheit oder auch die Instrumentalisierung normativer Orientierungen in einer bestimmten Situation begründet zu prüfen, zu transformieren, in Frage zu stellen, zu ergänzen etc. (vgl. dazu Pinkard, »Tugend«).

49 Brandom, *Im Geiste*, S. 47.

50 Die Ausführungen konzentrieren sich hier auf das Verhältnis des Schulsystems mit der Idee der Gleichheit. In verstreuten Texten, am stärksten wohl in seinen Schulreden (vgl. Hegel, *Nürnberger Gymnasialkurse und Gymnasialreden*, Hamburg 2006), lässt sich allerdings auch von einer Schultheorie Hegels sprechen. Hier beschreibt er die Schule als mittlere Sphäre zwischen Familie und Gesellschaft, welche ebenso einen Schutzraum als auch einen Erprobungsraum für junge Menschen darstellt (vgl. L. Wigger, »Bildung als Formierung. Über Bildung, Schule und Arbeit in Hegels Philosophie«, in: H.-E. Tenorth (Hg.), *Form der Bildung – Bildung der Form*, Weinheim 2003, S. 69–88). Dies ist durchaus als Kritik an der damaligen und gegenwärtigen Allokations-Funktion von Schule zu verstehen.

51 Vgl. z.B. R. Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht*, Hamburg 1966; C. Lohrenscheid, *Das Menschenrecht auf Bildung*, 2013.

alle«<sup>52</sup> – nicht der Realität ihrer Praxis entspricht. Die schulische Wirklichkeit durchkreuzt ihre öffentlich proklamierte Referenz auf Prinzipien der (Chancen-)Gleichheit oder auch der Gerechtigkeit, insofern die institutionalisierten Formen des Lehrens und Lernens als Selektionspraxis mit vielfältigen, nachdrücklichen bis diskriminierenden Benachteiligungen für bestimmte Schüler:innen einhergehen. Da diese (oder eine ähnliche) Diagnose sich in einer mittlerweile kaum überschaubaren Zahl an theoretisch wie empirisch unterschiedlich ausgerichteten und differenzierenden Forschungsbefunden spiegelt, soll dieser grobe Hinweis genügen. Denn wir möchten an der Stelle allein die Spannung von Anspruch und Wirklichkeit in der Referenz auf die Gleichheitsidee mit einigen weiteren Wendungen produktiv aufnehmen: in gewissem Sinne exemplarisch konzentriert auf mögliche Positionierungen von Akteur:innen in der Institution Schule. Dass der Bezug auf Egalität mit Hegel relational zu denken ist, lässt sich im Bildungssystem vornehmlich anhand der Rezeption des Begriffs der (Chancen-)Gleichheit nachzeichnen, der nicht zuletzt im Verhältnis zur Leistungsorientierung, insbesondere zu ebenfalls spannungsreichen Lesarten von Bildungs- und

52 W. Klafki, »Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts«, in: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/Basel 2007, S. 52. Klafki richtet sich mit seinem Allgemeinbildungskonzept nicht zuletzt gegen reduktionistische Auffassungen: z.B. der Elitebildung, der Übernahme tradierter Werte sowie gegen Ungleichheit rechtfertigende Bildungsverständnisse (vgl. ebd., S. 52ff.). Eine gegenwärtig in der Öffentlichkeit breit rezipierte Forderung findet sich in der Agenda Bildung 2030: »Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung [...] sicherstellen« (<https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030>) (Zugriff: 27.03.2024)). Solche Formulierungen verdeutlichen neben ihrem Bezug auf soziale Ungleichheit im öffentlichen Diskurs, dass der Anspruch auf Bildung für alle mit einer Reihe weiterer gesellschaftspolitischer, insbesondere ökonomischer Einschätzungen, Forderungen und Problemstellungen verknüpft werden kann (z.B. der Aufrechterhaltung von Wettbewerbsfähigkeit usw.) – und das jeweils historisch spezifisch: Bereits in der Nachkriegszeit erhielt bspw. die mobilisierende Forderung nach verstärkten Bildungsbemühungen in der Diagnose einer »Bildungskatastrophe« (G. Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe*, München 1965) große Aufmerksamkeit. Es bedürfte hier freilich einer genaueren Analyse der jeweiligen Relationierung des Anspruches »für alle (gleich)« und der Etablierung von Differenzkriterien. Einen wiederum anderen Weg, der sich auch an der Idee einer Bildung für alle orientiert, schlagen Tanja Obex und Edgar Forster ein, die mit ihrem Plädoyer für forschendes Lernen aller Gesellschaftsschichten für die Schaffung neuer Institutionen Position ergreifen (vgl. T. Obex/E. Forster, »Toxisches Wahrsagen und sein Gegengift. Zur Förderung der epistemischen Neugier in der Erwachsenenbildung«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at* (2021/42), S. 2–8).

Leistungsgerechtigkeit, einen Raum der Legitimation schulischen Handelns öffnet.<sup>53</sup> Auf diese Weise erscheint es möglich, etwa den Anspruch einer Allgemeinbildung ›für alle‹ mit heterogenen Differenzierungspraktiken zu verknüpfen. In dem Zusammenhang interessiert Hegels Gedanke, »dass die ›Idee in der Wirklichkeit enthalten ist[, ...] [sich] in unsere Institutionen und Intuitionen hineingearbeitet«<sup>54</sup> hat, wie angesprochen, nicht in Bezug auf pädagogische Konzeptionen, die die reale Durchkreuzung des Gleichheitsanspruchs in der schulischen Praxis einfach bestreiten oder abblenden. Vielmehr erscheint die These plausibel, dass die Orientierung an Gleichheit in schulischen Zusammenhängen in unterschiedlichen Diskursen, Kontroversen bzw. Praktiken ebenso relevant wie umstritten ist und – je nach sozialer Situation und Involviertheit – in differente Artikulationen oder Selbstverständnisse münden kann.

Das Gewicht der Forderung nach Gleichheit lässt sich *erstens* anhand der zunächst spekulativen Beobachtung verdeutlichen, dass trotz der wiederkehrenden Diskurse um die Reproduktion von Bildungsgleichheit bei in der pädagogischen Praxis Tätigen eher selten die Ansicht offen – genauer: öffentlich – vertreten wird, sich den Befunden defätistisch zu beugen und die Orientierung an Prinzipien wie (Chancen-) Gleichheit oder auch der (Leistungs-)Gerechtigkeit schlicht aufzugeben. Dies hat vermutlich mehrere Gründe: Der Verzicht auf Rechtfertigungsmöglichkeiten über den Gleichheitsanspruch würde *im Verhältnis* zu den gesellschaftlichen Funktionen, die das allgemeinbildende Schulsystem charakterisieren (insbesondere Selektion, Allokation und Qualifikation<sup>55</sup>), einen umstrittenen Raum öffnen, in dem die bisherigen Begründungs- und Legitimationsfiguren schulischen Handelns in einem kaum absehbaren Maß in Frage gestellt werden könnten. So wäre ein Vorgehen jenseits des *normalerweise* erwartbaren Diskursrahmens situiert, in dem eine Lehrperson im Kontext einer Notenvergabe oder -besprechung gegenüber Schüler:innen und Eltern offen thematisiert, dass die soziale Herkunft oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht ebenso wie Vorurteile der pädagogisch Tätigen eine Rolle bei der Notengebung spiele. Eine Aussage wie die, dass seit den 1970er Jahren ohnehin das Problem subjektiver Verzerrungen – und damit ungleicher, nicht mittels der (selbst umstrittenen<sup>56</sup>) Leistungsreferenz erklärbarer Benotungspraktiken – bekannt und bis heute nicht hinreichend

53 Vgl. V. Manitus et al. (Hg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule*, Münster/New York 2015; J. Bellmann/H. Merckens (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen*, Münster/New York 2019.

54 Gamm, *Hegel*, S. 332.

55 Vgl. H. Fend, *Theorie der Schule*, München et al. 1980.

56 Vgl. R. Mayer, »Inszenierungen von Leistung«, in: A. Schäfer/C. Thompson (Hg.), *Leistung*, Paderborn 2015.

ausgeglichen sei, findet eher selten Erwähnung.<sup>57</sup> Zweitens bleibt unangesprochen, dass der (bürgerlich-moderne) Habitus der Lehrkräfte wie auch die institutionell zum Teil enge Orientierung an einer Bildungssprache und Bildungsgegenständen durchaus systematisch die Idee gleicher Chancen konterkarieren und mit der Privilegierung und Benachteiligung bestimmter Schüler:innen einhergehen könne.<sup>58</sup> Weitere Komplikationen könnte der Unterschied zwischen der Auffassung von Chancengleichheit etwa als Ausgangspunkt schulischer Differenzierung und einer Orientierung ergeben, in der Chancengleichheit erst hergestellt werden müsse. Während in der ersten Lesart der Ansatz bei der Gleichheit der Schüler:innen konkrete Differenzierungspraktiken rechtfertigen kann, würde die zweite Lesart durchaus unterschiedliche, also ungleiche Formen der Förderung im schulbiographischen Verlauf von Schüler:innen legitimieren. Die Idee, dass alle Schüler:innen gefördert und in der gleichen Weise beurteilt werden und die dabei hergestellten Unterschiede gerecht und insofern begründet seien – da eben unterschiedliche Leistungen erbracht wurden –, lässt sich demnach nur schwer in der konkreten schulischen Praxis aufgeben. Die Proklamation von (Chancen-)Gleichheit, in jeweils unterschiedlich denkbaren Relationen zu weiteren Kriterien, erscheint insofern mit der Aufrechterhaltung schulischer Autorität und der Anerkennung und Plausibilisierung des pädagogischen Handelns in konkreten schulischen Praktiken verknüpft. Insofern die Angewiesenheit auf Anerkennung durch Andere (Schüler:innen, Eltern, weitere Akteur:innen) konstitutiv erscheint, bleibt der Rekurs auf die Idee gleichwohl praktisch umstritten.<sup>59</sup>

Interessant ist, dass die instrumentelle Referenz auf den Gleichheitsanspruch nicht allein von Lehrpersonen aufrechterhalten wird. Wie Forschungen im Umkreis von Pierre Bourdieu verdeutlichen, affirmieren auch Schüler:innen die schulische Gleichheitsideologie. So zeigt eine Untersuchung des französischen Bildungssystems in den 1960er und 1970er Jahren, dass selbst benachteiligte Gruppen »ihr soziales Schicksal und ihr Bildungsschicksal [...] ihrem Mangel an Fähigkeiten oder Verdienst«<sup>60</sup> zuschreiben und die Illusion egalitärer Ausgangsbedingungen und Zugangschancen im Bildungssystem aufrechterhalten. Man kann folglich die These vertreten, dass sich die Verpflichtung auf Chancengleichheit in

57 Vgl. z.B. K. Ingenkamp (Hg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*, Weinheim 1977; K. Rabenstein, »Leistung (Be-)Werten«, in: J. Budde/T. Eckermann (Hg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken*, Stuttgart 2021.

58 Vgl. exemplarisch: I. Dirim/P. Mecheril, *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*, Bad Heilbrunn 2018.

59 Die Diskurse um die Erosion von Autorität bezeichnen eine hier ebenfalls wichtige Thematik: vgl. C. Thompson/A. Schäfer (Hg.), *Autorität*, Paderborn 2009.

60 P. Bourdieu/J.-C. Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart 1971, S. 228.

den Habitus bzw. in die schulischen Selbstverständnisse und -verhältnisse von Schüler:innen einschreibt.<sup>61</sup> Dass die Erfahrung schulischer Ungleichbehandlung auch in Einschätzungen von Schüler:innen münden kann, die die Einsicht in machtvolle Verhältnisse der Benachteiligung artikulieren und Formen des Widerspruchs provozieren – von resignierten Positionen bis zu Versuchen der Veränderung der eigenen Situation oder der schulischen Institution –, zeigen wiederum entsprechende Interviews in der Studie *Elend der Welt*.<sup>62</sup> Ein widerständiger Umgang mit dem Nichteinlösen des Gleichheitsanspruchs zeigt sich in anderer Weise in Isabel Deans Studie zu Diskriminierungsverhältnissen in Kindertagesstätten und Grundschulen in Berlin.<sup>63</sup> Dean thematisiert unter anderem, inwiefern die Erfahrung einer massiven Benachteiligung von Familien mit sogenanntem Migrationshintergrund – durch institutionelle Praktiken einer ungleichen, an Imagepflege und der Erhaltung des (privilegierten) Status Quo orientierten Verteilung von Kindern auf pädagogische Institutionen im Elementar- und Primarbereich – den Protest von Eltern provoziert.<sup>64</sup> So wandten sich Familien, die sich mit der Ungleichbehandlung ihrer Kinder nicht zufrieden geben wollten an die Schulleitung und öffentliche Medien und skandalisierten die schulisch-institutionell angestrebte Verteilung von Erstklässler:innen. Die Problematisierung der Benachteiligung hatte gleichwohl wiederum unterschiedliche Effekte.<sup>65</sup> Bereits dieser knappe, exemplarische Blick auf Fragen von Leistungs- und Verteilungsgerechtigkeit in der modernen Institution Schule zeigt an, dass die Idee der Gleichheit in den Orientierungen der differenten sozialen Akteur:innen konkrete Formen annehmen kann. Sie legitimieren (stratifizierende) Praktiken, kämpfen um Deutungshoheit, interpretieren ihre soziale Positionen in Referenz auf diese oder praktizieren Widerstand gegen Benachteiligung. Die Verwirklichung der Idee ist entsprechend umkämpft und widersprüchlich.

61 Paul Willis bringt diese empirische Perspektive in seiner Studie schon im Titel auf den Punkt, wenn er das »Learning to labour« nachzeichnet (vgl. Willis, *Learning to Labour*, London 1978). Die Schule wird für junge Männer des proletarischen Milieus zum konstitutiven Ort der Reproduktion des proletarischen Herkunftsmilieus, gerade durch die mangelnde Passformigkeit zwischen proletarischem Habitus der Jugendlichen und der Bürgerlichkeit auf Seiten der Institution.

62 Vgl. P. Bourdieu et al., *Das Elend der Welt*, Konstanz 1997, S. 557ff.

63 Vgl. I. Dean, *Bildung – Heterogenität – Sprache*, Wiesbaden 2020.

64 Zu einer Kritik am Begriff des Migrationshintergrunds siehe etwa: <https://rat-fuer-migration.de/2022/06/07/rfm-debatte-2022/>.

65 Während einige Schulen anboten, die Verteilung anders zu gestalten, nahmen Familien ohne Migrationshintergrund ihre Kinder im Anschluss z. T. auch wieder von den Schulen. Die Orientierung an einer Gleichbehandlung bleibt folglich selbst praktisch umstritten (vgl. ebd.).

Die hier beispielhaft und in grober Kontur dargelegte analytische Lesart pointiert die Herausforderung, Hegels Begriff der Wirklichkeit in Bezug auf schulische Wirklichkeit zu entfalten. Eine von zahlreichen Fragen, die an dieser Stelle offengeblieben ist, ist die nach der Vernunft als einem genuinen Anliegen der Philosophie Hegels. Ist die Wirklichkeit eine vernünftige? Was bedeutet es von einer vernünftigen Wirklichkeit zu sprechen? Worin besteht der Bedeutungsgehalt der Relation von Wirklichkeit und Vernunft? Geht es darum, das Gegenwärtige zu legitimieren? Geht es um das Verhältnis von Formalität und Realität einer Idee? Es ist kaum zu bestreiten, dass Widersprüchlichkeit und Zerrissenheit in der hegelianischen Philosophie, im Gegensatz z.B. zu einem dokumentarischen Erkenntnisinteresse einer wissenssoziologischen Rekonstruktion, Gegenstände von Kritik sind. Benachteiligungen können, sofern diese als ein Scheitern der Idee der Gleichheit gedeutet werden können<sup>66</sup>, problematisiert werden. Einem Widerspruch wäre entsprechend die Aufforderung immanent, über Wirklichkeit und möglicherweise über eine weniger gewaltvolle Sozialität nachzudenken.<sup>67</sup> Welches Kritikverständnis in Anschluss an Hegel jedoch konzipiert wurde und wird, ist für sich selbst betrachtet eine umfängliche Frage und ein Diskussionsstrang, der an dieser Stelle lose liegen gelassen wird. Vielleicht zeichnet sich im Rahmen einer derartigen Lesart ab, dass in aktuellen Diskursen zu Bildungsungleichheit Anschlüsse *mit Hegel* produktiv genutzt werden können – obwohl diese im direkten Vergleich nicht nahe liegen. In der Selbstbeschreibung ließ Hegel allerdings erkennen, dass er die Philosophie, entgegen den gegenwärtigen (Vor-)Urteilen über seine Schriften, als Möglichkeit widerstreitender Erklärungen verstand, die dem alltäglichen Tun – in diesem Beispiel dem Feld der Institution Schule – ihre Abstraktion nimmt.<sup>68</sup> Doch lässt sich vielleicht auch, wie Pinkard seine Ausführungen *Von Autonomie zu Spontanität* schließt, nicht nur rhetorisch fragen, ob angesichts der Unmöglichkeit, die »ganze Geschichte dieses gebrochenen Denkens [...]« zu erzählen, »nicht[s] als Unsinn [bleibt]?«<sup>69</sup>

66 Vgl. Pippin, *Die Aktualität des Deutschen Idealismus*, Berlin 2016, S. 125.

67 Vgl. J. Butler, »Warum jetzt Hegel lesen«, in: *Zeitschrift für Ideengeschichte* (Sommer 2020/14, 2), S. 41.

68 Hegel, »Wer denkt abstract?«, in: *Schriften und Entwürfe (1799–1808)*, Hamburg 1998, S. 379–380.

69 Pinkard, »Von Autonomie«, S. 277.

## Zu den Beiträgen

Etliche der hier versammelten Beiträge gehen zurück auf einen Workshop, der am 24. und 25. Juni 2022 an der Universität Kassel stattfand.<sup>70</sup> Darüber hinaus konnten wir weitere Autor:innen für den vorliegenden Band gewinnen, sodass eine Vielzahl von Zugängen und Perspektiven auf und mit Hegel zur Geltung kommen. Diese behandeln jeweils ganz unterschiedlich ansetzende Fragen zu Bildung, Erziehung und weiteren erziehungswissenschaftlichen Anschläßen oder Leerstellen in der Hegelrezeption, lassen sich in Summe jedoch nicht allein auf einen erziehungswissenschaftlich orientierten Blick engführen. Vielmehr ist es gerade das Anliegen des vorliegenden Bandes, bildungs- wie auch gesellschaftstheoretische Auseinandersetzungen zu versammeln, die sich disziplinär je unterschiedlich verorten lassen und die ein Interesse an einer Ergründung hegelianischer Denkfiguren eint, das womöglich *auch* zu einem neuen Interesse oder einer Neugier an einer Beschäftigung mit Hegel im Feld bildungstheoretischer und pädagogischer Problemstellungen beitragen könnte. Die Beiträge des Bandes seien im Folgenden kurz vorgestellt.

*Lothar Wigger* zeichnet in seinem historisch-systematisch angelegten Text ›Hegels Bildungsphilosophie – pädagogisch gelesen‹ die Rezeption Hegels in der deutschsprachigen Pädagogik nach. Obgleich der »erziehungswissenschaftliche Mainstream« Hegel »am Rande liegen [lässt]«, wie Wigger feststellt, sei Hegels Denken von Bedeutung für pädagogische Praxis, Theorie und Reflexion. Wiggers Interesse richtet sich im Folgenden auf eine systematische Unterscheidung pädagogischer Lesarten der hegelschen Bildungsphilosophie. Hierfür widmet er sich der anthropologischen und kulturpädagogischen Lesart Theodor Litts, der erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-systematischen Josef Derbolavs, der bildungspolitischen und didaktischen Wolfgang Klafkis sowie Winfried Marotzkis bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung. Weiterhin erinnert der Autor an die je unterschiedlich ansetzenden Ausführungen zum Bildungsbegriff in Hegels Schriften, die Anlässe für heterogene pädagogischen Lesarten eröffnen. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für eine stärkere Beachtung pädagogischer Schriften auch in gesellschaftstheoretisch und philosophisch orientierten Debatten zu Hegel.

In Differenz zu öffentlichen Diskursen, die den Bildungsbegriff gegenwärtig als Lösung für wirtschaftliche Probleme proklamieren, ihn im Anschluss an Kompetenzmodelle und unterschiedliche Wissensbereiche operationalisieren oder umgekehrt einen den gesellschaftlichen Ansprüchen entthobenen Kern versprechen, erinnert *Birgit Sandkaulen* an die

<sup>70</sup> An dieser Stelle möchten wir Luana Bauchspieß und Leonie Lukasiewicz für die Unterstützung der Tagung sowie die sorgfältige Durchsicht dieses Bandes danken.

›Aktualität von Hegels Bildungskonzept‹ im Rückgang auf Bildungsdebatten um 1800. In Referenz auf die Varianz des Bildungsgedankens legt die Autorin die fortdauernde Relevanz von Hegels Verständnis gerade durch die Akzentuierung von Aspekten frei, die sich einfachen Funktionalisierungsvorstellungen verweigern. Sandkaulen beschreibt Bildung als Konzept, das im Kontext der Genealogie der bürgerlichen Moderne nicht einfach einen gesellschaftlichen Teilbereich oder pädagogischen Anspruch markiert. Hegels Pointe liegt vielmehr in einem Verständnis, das Bildung als eine strukturierende Praxis zu denken versucht, vermittels der sich die moderne Gesellschaft in der Pluralität und Diskontinuität ihrer Ordnungs- und Artikulationsformen, ihrer Gestaltungsräume und Zwänge entfaltet. In diesem Zusammenhang hebt Sandkaulen das Singuläre von Hegels Perspektive auf Bildung als Prozess der Entzweiung und Arbeit an der Erfahrung einer Zerrissenheit hervor, die (spätmodern gesprochen) das konstitutive Moment von Alterität betont. Abschließend problematisiert Sandkaulen auch Vereindeutigungen in Hegels Gebrauch des Bildungsbegriffs selbst, in denen dessen Negativität und Vielschichtigkeit in Relation zu Disziplinierungs- und Versöhnungsansprüchen entschärft erscheinen.

In seinem Aufsatz ›Hegels Bildungsbegriffe. Emanzipative Prozesse zwischen Moralisierung und Bürokratisierung‹ zeigt *Andreas Gelhard* die Vielschichtigkeit der hegelschen Zugänge zum Begriff der ›Bildung‹ auf. Dabei stellt er dem Bildungsverständnis aus den *Grundlinien der Philosophie des Rechts* jenes aus der *Phänomenologie des Geistes* gegenüber. Er kontextualisiert Hegels Bildungsbegriff(e) dabei im Diskurs-Zusammenhang emanzipatorischen Denkens in und seit der europäischen Aufklärung. Dem Bildungsbegriff der Rechtsphilosophie attestiert Andreas Gelhard eine auffällige Starrheit, die den bürokratischen Gebrauch der Vokabel im Kontext eines verwaltenden Staats ab dem 20. Jahrhundert vorwegnimmt. In Bezug auf den Bildungsbegriff der Phänomenologie zeichnet er hingegen einen dynamischen ›negativ-vernünftigen‹ Bildungsbegriff nach, dessen intersubjektive Prozesshaftigkeit sich jeder moralischen Individualisierung entzieht. Dabei misst er dem konsequenten Skeptizismus der Denkfigur einen besonders hohen Stellenwert in der Theoriearchitektur bei. Davon ausgehend stellt er Bezüge zu Hegels Darstellung des Gewissens in der Phänomenologie her, um die ethische Bedeutung der Entäußerung zu skizzieren. Eben jenes radikal befreiende Potenzial diskutiert Gelhard im Spiegel jüngerer Diskurse um Macht und Autonomie.

*Krassimir Stojanov* arbeitet in seinem Beitrag ›Bildung als begriffliche Selbst-Verwirklichung‹ entlang einer systematischen Auseinandersetzung mit Hegels Rechtsphilosophie ein Verständnis von Bildung als begriffliche Selbst-Verwirklichung sowohl in theoretischer Hinsicht als begriffliche Selbstartikulation als auch in praktischer Hinsicht als

Selbst-Vergegenständlichung heraus. Abgrenzend von soziologischen Diagnosen der Selbstoptimierung, in der Selbstverwirklichung mit einem Streben nach Singularität und serviler Authentizität gleichgesetzt wird, schlägt Stojanov in Relation zu Hegels Freiheitsbegriff ein Verständnis von Selbst-Verwirklichung vor, welche genuin sozial ist. Selbstverwirklichung deutet er als eine Form der Artikulation, die in einer Dialektik der Aneignung objektiver Sachverhalte und der Anerkennung individueller Aneignungsformen eingebettet ist. In dem Beitrag wird entsprechend herausgearbeitet, dass dem Begreifen von theoretischen Sachverhalten und dem praktischen Gestalten und Produzieren selbst eine reziproke Struktur zugrunde liegt, in der die Perspektivübernahme, die Herausforderung der Verständigung und die Möglichkeit, eigene Ausdrucksformen zu entwickeln, eingelagert sind. Indem Stojanov den Bildungsbegriff als begriffliche Selbst-Verwirklichung auf Schulfächer differenter Rationalitätsformen – naturwissenschaftliche, ästhetisch-expressive – bezieht und auf diese hin exemplifiziert, öffnet er seine bildungsphilosophische Exploration für (schul-)pädagogische und didaktische Fragen.

Anita Amiri erörtert in ihrem Beitrag ›Bildung als praktischer Vollzug‹ in einer engen textlichen Auseinandersetzung mit den *Grundlinien der Philosophie des Rechts* Hegels Bildungsbegriff. Dabei fokussiert sie diejenigen praktischen und theoretischen Bildungsprozesse, die innerhalb der Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft, dem Markt, dem Recht und den Korporationen, situiert werden. Ausgehend von hier beschreibt Amiri Bildung als einen informellen Prozess, der sich durch die praktische Teilnahme an den institutionellen Strukturen der bürgerlichen Gesellschaft vollzieht und der eng mit dem Erwerb von Wissen und der Entwicklung individueller Selbstverständnisse verknüpft ist. Die Autorin sieht hierin sowohl eine kritische Positionierung gegen nur auf curricularer Ebene ansetzende Bildungsansprüche formuliert als auch das Moment freiheitlicher Subjektwerdung innerhalb gesellschaftlicher Sphären betont, was sich im Sinne einer humanistischen Bildung gegen eine ›Verzwecklichung‹ der Bildung wenden lasse.

Gerhard Gamm befragt in seinem Beitrag ›Im Spiegel des Versprechens‹ systematisch wie explorativ und exemplarisch vielschichtige Aspekte des Versprechensbegriffs in ihrer Relevanz für Hegels Auffassungen zu ›Selbst‹ und ›Geist‹ bzw. Individualität und Sozialität. Gamm reflektiert zunächst Hegels Anspruch an philosophisches Nachdenken, die zentralen Charakteristika und Problemstellungen der jeweiligen Zeit herauszuarbeiten. Das Differenzverhältnis von Idee und Wirklichkeit bildet hier die ›maßgebende‹ und normative Orientierungen kritisch befragende Analyseebene, in der die modernen Ideen von Freiheit, Gleichheit, Solidarität oder auch Fortschritt ebenso den Anspruch vernünftiger Auseinandersetzungen bezeichnen, wie auch Widerspruch angesichts der konkreten Erfahrung gesellschaftlicher Zumutungen und massiver

Ungleichheiten provozieren. Gamm folgend vermittelt dabei der Begriff des Versprechens die Ideen mit jeweils konkreten Anstrengungen im Horizont eines freien und vernünftigen Denkens und Handelns. Die hier wichtigen Fragen nach Versicherung, Verbindlichkeit usw. markieren nicht einfach eine immaterielle Ebene, sondern durchziehen durchaus komplexe Funktionen in modernen Institutionen – auch wenn deren Praxis das Versprechen einer Realisierung der Ideen ebenso konkret, materiell durchstreicht. Gamms abschließende Überlegungen diskutieren ›Verwendungen‹ des Versprechens in unserer (spät-)modernen Gesellschaft, in denen ökonomische und politische Formen dominieren, die ebenso die Anfälligkeit von Versprechen für Instrumentalisierungen und Gewalt demonstrieren, wie die Kontingenz vernünftiger Orientierungen im Durcharbeiten der Verletzungen in Vergangenheit und Gegenwart offenhalten.

In der rekonstruktiven Analyse des hegelianischen Willens- und Bildungsbegriffs ›Gestufte Bildung zur Freiheit‹ setzt Dirk Stederoth bei Hegels Geistphilosophie an, um Bildung als einen Prozess der Befreiung in Form eines gestuften Willensbildungsprozesses bzw. eines am Lebensalter orientierten Entwicklungsmodells zu reformulieren. Diesbezüglich führt er einerseits Hegels gestufte Willenskonzeption und andererseits seine theoretischen Überlegungen zum menschlichen Reifungsprozess angefangen vom Kindes- über das Jugend- bis hin zum Erwachsenenalter zusammen und umreißt damit eine philosophisch dialektische Entwicklungstheorie. In einem weitergehenden Vergleich dieser Theorie mit der kognitionspsychologischen Moralstufentheorie Kohlbergs und dem Kompetenzstufenmodell zur Formulierung nationaler Bildungsstandards konturiert und diskutiert er die Systematik des Entwicklungsmodells und fokussiert zum Ende hin das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsempirie. Der Vergleich der Entwicklungs- und Stufenmodelle erlaubt ihm sowohl eine theoretische als auch eine disziplinarpolitische Dimension nachzuzeichnen, sofern mit der empirischen Bildungsforschung und ihrer Ausrichtung auf Messbarkeit der Anspruch einer allgemeinen Bildungstheorie, Bildung als Prozess der Befreiung zu denken, aufgegeben wird. Dabei plädiert er nicht für eine Rückbesinnung auf die Systemphilosophie Hegels. Vielmehr sei ein Dialog zwischen Bildungstheorie und -empirie anzustreben, in dem das Verhältnis neu justiert werde.

Alfred Schäfer fokussiert mit ›Dezentrierte Gewissheiten‹ die seit der Moderne konstitutive Bedeutung von Vernunftideen wie Freiheit, Gleichheit, Autonomie oder Gerechtigkeit. Seine Lesart von Hegels *Phänomenologie des Geistes* postuliert, dass diese Ideen einen Referenzpunkt darstellen für heterogene Selbstverhältnisse in diversen gesellschaftlichen Rahmungen. Diese Ideen sind nicht etwa in Institutionen praktisch realisiert und sie sind auch weniger durchdringender Bestandteil aller bürgerlichen Lebensformen. Allerdings ermöglichen sie einen ständigen Widerstreit innerhalb der Gesellschaft in Diskursen um Gründe sowie

Begründungen. Hierdurch ermöglicht werden ebenso zentrale bildungstheoretische Topoi wie dynamische Reflexionen sowie eine Kritik am Bestehenden. Diese bildungsphilosophischen Darstellungen konfrontiert Schäfer mit aktuellen gesellschaftlichen Phänomenen, die ein Primat der Betroffenheit gegenüber jeder Möglichkeit der diskursiven Verhandbarkeit betonen. Obwohl die Betroffenheit auf Diskriminierungen sowie nicht legitimierbaren Gewalthandlungen und damit verbundenen ungerechten Verhältnissen basieren kann, lässt sich mit Hegel die identitätslogische Semantik solcher Artikulationen problematisieren.

Lukas Schildknechts und Theresa Lechners Beitrag ›Handeln mit Arendt und Hegel‹ sucht nach Anschlussstellen zwischen beiden Philosoph:innen hinsichtlich eines pädagogischen Handlungsbegriffs, der Momenten von Unverfügbarkeit und Unbestimmtheit pädagogischer Situationen Rechnung tragen kann. In Arendts *Vita activa* finden Schildknecht und Lechner einen politisch gewendeten Handlungsbegriff, der die Möglichkeiten des Neuanfangens und damit der Unberechenbarkeit des Sozialen in den Fokus rückt. Bei Hegel dagegen wird mit dem Begriff der Äußerung die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Subjektivität und Normativität, von Besonderem und Allgemeinem im Handeln herausgearbeitet. Beide Zugänge können den Blick auch auf pädagogische Verhältnisse als relationale Konstellationen öffnen, in denen Handeln weder als intentionale Steuerung des Gegenübers denkbar wird, noch die Handelnden aus den sozialen Bezügen herausgelöst werden.

Anna Wehling nähert sich in ›Vom Reißen: Sittlichkeit in Differenz‹ der Hegelschen Bildungsphilosophie über ihre seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts artikulierte Kritik seitens des Feminismus. Ihr Einsatzpunkt ist der Bruch des Feminismus mit dem Subjekt-Begriff, der als *navi-autonom* und *androzentrisch* zurückgewiesen wurde. Wehling fragt danach, ob dies ein Bruch gegen Hegel sei oder ob sich dieser Bruch gerade auch mit Hegel vollziehen lasse. In ihrer Auseinandersetzung skizziert sie dabei eine feministische Perspektive auf Differenz, mit besonderer Akzentuierung auf die polemische und philosophisch radikale Kritik in Carla Lonzis Werk *Sputiamo Su Hegel* (Wir spucken auf Hegel). Hierdurch werden Institutionen wie die bürgerliche Familie oder die Ehe, welchen Hegel affirmativ begegnet und eine Vernünftigkeit attestiert, zum Gegenstand der Kritik. Dem stellt sie eine Hegel-Lektüre gegenüber, die die Relationalität eines Subjekts im Werden prominent in den Vordergrund stellt. Zwei scheinbar konträre Positionierungen kommen so in ein produktives Spannungsverhältnis. Sie kann dadurch begründet auf den Topos der Angewiesenheit verweisen, welcher eine Relationierung argloser Freiheitsvorstellungen im Sprechen über Bildung zur Folge hat. Mit Hegel verweist sie zu dem auf Spuren, wie ähnliche Gedanken in Hegels Begriff der Sittlichkeit angelegt sein könnten.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): »Wissenschaftliche Erfahrungen in Amerika« (1969), in: ders., *Gesammelte Schriften* Bd. 10.2, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 702–738.
- (1990): »Drei Studien zu Hegel« (1963), in: ders., *Gesammelte Schriften* Bd. 5, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 247–380.
- Bellmann, Johannes/Hans Merkens (2019) (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*, Münster/New York: Waxmann.
- Bourdieu, Pierre et al. (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen des alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*, Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Jean-Claude Passeron (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart: Klett.
- Brandom, Robert B. (1998): *Making it explicit. Reasoning, representing, and discursive commitment*, Cambridge M.: Harvard University Press.
- (2021): *Im Geiste des Vertrauens. Eine Lektüre der Phänomenologie des Geistes*, Berlin: Suhrkamp.
- Buck-Morss, Susan (2011): *Hegel und Haiti. Für eine neue Universalgeschichte*, Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1987): *Subjects of Desire: Hegelian Reflections in Twentieth-Century Fance*, New York: Columbia University Press.
- (2020): »Warum jetzt Hegel lesen«, in: *Zeitschrift für Ideengeschichte*, (Sommer 2020/14, 2), S. 39–56.
- Comay, Rebecca (2018): *Die Geburt der Trauer. Hegel und die Französische Revolution*, Konstanz: kup.
- Dahrendorf, Ralf (1966): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Davis, Angela Y. (2018 [1970]): »Chapter 4 Lectures on Liberation«, in: Neil Roberts (Hg.), *A Political Companion to Frederick Douglass*, S. 107–134, <https://doi.org/10.5810/kentucky/9780813175621.003.0005>.
- Dean, Isabel (2020): *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*, Wiesbaden: Springer.
- Dilthey, Wilhelm (1974 [1905]): *Die Jugendgeschichte Hegels und andere Abhandlungen zur Geschichte des deutschen Idealismus*. 5. unveränderte Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dirim, Inci/Paul Mecheril (2018): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*, München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fulda, Hans Friedrich (2003): *G. W. F. Hegel*, München: C.H. Beck.
- Gamm, Gerhard (1997): *Der deutsche Idealismus. Eine Einführung in die Philosophie von Fichte, Hegel und Schelling*, Stuttgart: Reclam.

- (2022): *Hegel oder die Abenteuer des Geistes*, Wiesbaden: Marix.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1988[1807]): *Phänomenologie des Geistes*, Hamburg: Meiner.
- (1998): »Wer denkt abstract?«, in: *Schriften und Entwürfe* (1799–1808), Hamburg: Meiner, S. 383–388.
- (2006): *Nürnberger Gymnasialkurse und Gymnasialreden* (1808–1816), Hamburg: Meiner.
- (2017 [1821]): *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Hamburg: Meiner.
- Honneth, Axel (2011): *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*, Berlin: Suhrkamp.
- Ingenkamp, Karlheinz (1977) (Hg.): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. 7. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Jaeggi, Rahel (2023): *Fortschritt und Regression*, Berlin: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1998 [1781/87]): *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg: Meiner.
- Kern, Andrea (2020): *Freiheit oder Naturalismus*, <https://www.deutschlandfunk.de/freiheit-oder-naturalismus-zur-hochaktualitaet-hegels-100.html> (Zugriff: 03.05.2024).
- Khurana, Thomas (2017): *Das Leben der Freiheit. Form und Wirklichkeit der Autonomie*, Berlin: Suhrkamp.
- Klafki, Wolfgang (2007 [1985]): »Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme«, in: ders. (2007), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 43–81.
- Kohpeiß, Henrike (2023): *Bürgerliche Kälte. Affekt und koloniale Subjektivität*, Frankfurt a. M.: Campus.
- Kojève, Alexandre (1975 [1946]): *Hegel. Eine Vergegenwärtigung seines Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (1995): *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie*, Berlin: De Gruyter.
- Lohrenscheit, Claudia (2013): *Das Menschenrecht auf Bildung*, <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/156819/das-menschenrecht-auf-bildung> (Zugriff: 27.03.2024).
- Ludwig, Ralf (2015): *Hegel für Anfänger. Phänomenologie des Geistes*, München: dtv.
- Lukács, Georg (1954 [1948]): *Der junge Hegel und die Probleme der kapitalistischen Gesellschaft*, Berlin: Aufbau Verlag.
- Manitius, Veronika/Björn Hermstein/Nils Berkemeyer/Wilfried Bos (2015) (Hg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*, Münster/New York: Waxmann.
- Mayer, Ralf (2015): »Inszenierungen von Leistung. Normative und normalisierende Aspekte des Leistungsbegriffs«, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.), *Leistung*, Paderborn: Schöningh, S. 109–134.
- McDowell, John (1994): *Mind and world. With a new introduction*, Cambridge M.: Harvard University Press.
- Menke, Christoph (2018): *Autonomie und Befreiung. Studien zu Hegel*, Berlin: Suhrkamp.
- (2023): »Recht und Freiheit. Interview«, in: *Philosophie Magazin* (Sonderausgabe Nr. 24.: Hegel/Frühling 2023), S. 80–83.
- Nancy, Jean-Luc (2011): *Hegel. Die spekulative Anmerkung. Die Unruhe des Negativen*, Zürich: Diaphanes.
- Neuhouser, Frederick (2000): *Foundations of Hegel's social theory: actualizing freedom*, Cambridge M.: Harvard University Press.
- Obex, Tanja/Edgar Forster (2021): »Toxisches Wahrsagen und sein Gegengift. Zur Förderung der epistemischen Neugier in der Erwachsenenbildung«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at* (2021/42), S. 2–8.
- Popper, Karl R. (2003): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Bd. 2: Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen. 8. durchgelesene u. ergänzte Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck.
- Picht, Georg (1965): *Die deutsche Bildungskatastrophe*, München: Walter.
- Pinkard, Terry (2001): »Tugend, Moral und Sittlichkeit. Von Maximen zu Praktiken«, in: *DZ Phil* (2001/49), 1, S. 65–87.
- (2018): »Von Autonomie zu Spontaneität. Menke und Arendt«, in: Thomas Khurana/Dirk Quadflieg/Francesca Raimondi/Juliane Rebentisch/Dirk Setton (Hg.), *Negativität. Kunst – Recht – Politik*, Berlin: Suhrkamp, S. 261–280.
- Pippin, Robert B. (2008): *Hegel's practical philosophy. Rational agency as ethical life*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (2016): *Die Aktualität des Deutschen Idealismus*, Berlin: Suhrkamp.
- Purtschert, Patricia (2008): »Anerkennung als Kampf um Repräsentation. Hegel lesen mit Simone de Beauvoir und Frantz Fanon«, in: *Zeitschrift für Philosophie* 56, S. 923–934.
- Rabenstein, Kerstin (2021): »Leistung (Be-)Werten«, in: Jürgen Budde/Torsten Eckermann (Hg.), *Studienbuch pädagogische Praktiken*, Stuttgart: utb.
- Schnädelbach, Herbert (2016): *Hegels praktische Philosophie. Ein Kommentar der Texte in der Reihenfolge ihrer Entstehung*. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Thompson, Christiane/Alfred Schäfer (2009) (Hg.): *Autorität*, Paderborn: Schöningh.
- Vieweg, Klaus (2012): *Das Denken der Freiheit. Hegels ›Grundlinien der Philosophie des Rechts‹*, München: Wilhelm Fink.
- (2020): *Hegel. Der Philosoph der Freiheit. Biographie*. 2. Aufl., München: C.H. Beck.
- Wigger, Lothar (2003): »Bildung als Formierung. Über Bildung, Schule und Arbeit in Hegels Philosophie«, in: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), *Form der Bildung – Bildung der Form*, Weinheim: Beltz. S. 69–88.
- Willis, Paul (1978): *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, London: Routledge.
- Windelband, Wilhelm (2014 [1910]): *Die Erneuerung des Hegelianismus*. Heidelberger Akademierede am 25. April 1910, Heidelberg: University Library.

- Žižek, Slavoj (2014): *Weniger als nichts. Hegel und der Schatten des dialektischen Materialismus*, Berlin: Suhrkamp.
- (2019): *On G. W. F. Hegel* 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=2rzMkvfIEss> (Zugriff: 03.05.2024).
- Zulaica y Mugica, Miguel (2021): »Sozialität und Bildung. Zur Dialektik von Freiheit und Befreiung mit Blick auf Hegel und ihre pädagogische Dimension«, in: *Pädagogische Korrespondenz*, 63, S. 42–65.