

Die Kunst der ästhetischen Bildung bei Hegel

Francesca Iannelli (Rom)

Die Bildung und ihre unzähligen Deklinationen

Ähnlich wie der zu ständiger Wandlung fähige Meeresherr Proteus scheint der deutsche Begriff *Bildung* von einer inneren Dynamik beflügelt, die es schwer macht, ihn zu erfassen¹. Angefangen bei den theologischen Ursprüngen in der Mystik bis zur ästhetischen Wende in der Philosophie des 18. Jahrhunderts und zu der pädagogischen Ausrichtung der bildungspolitischen Projekte des 19. Jahrhunderts erweist sich der Begriff *Bildung* als innerlich instabil, widersprüchlich, vieldeutig und ausschweifend². Wenn Meister Eckhart (1260 – 1328) die *Bildung* als Beziehung zwischen Schöpfer und Geschöpfen ansieht und zwar zunächst als Projektion Gottes und in der Folge als Annäherungsprozess der Kreaturen an das Urbild³, so wird der Begriff bei Paracelsus (1493 – 1541) die innere Form aller Dinge bezeichnen, um später, bei Jakob Böhme (1575 – 1624), zur Schöpfung als bildschaffender Imagination zu werden⁴.

Es ist aber den Anregungen und theoretischen Herausforderungen zu verdanken, die von einigen Schlüsselbegriffen des englischen Moralphilosophen Anthony Ashley Cooper, des dritten Earl von Shaftesbury (1671 – 1713) ausgingen, wenn der Begriff *Bildung* in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts mit vollem Recht zu einem ästhetischen wird. Seine deutschen Übersetzer - allen voran J. G. Venzsky⁵ - wählten im Deutschen den Ausdruck „innere Bildung“ für den Begriff *inward form*, und Shaftesbury wurde dank der postumen Rezeption seiner Schriften zum Begründer einer einflussreichen Bildungskonzeption, die das deutsche Geistesleben von Gottsched bis Wieland, Herder bis Hamann, Kant und Goethe stark beeinflussen sollte⁶. Die Theorien Shaftesburys stellten vorerst jedoch nur eine Vorgeschichte der *Bildung* dar, insbesondere weil sie keine Weltbildung anstrebten, wie es später bei Herder der Fall sein sollte, da sie nicht auf jeden Menschen, sondern auf die kulturelle Formung der Elite der Gentlemen abzielten⁷.

Es sollte jedoch erst im 19. Jahrhundert sein, dass der Begriff *Bildung* allgemeine Verbreitung fand, und das vor allem aufgrund der vorausschauenden Bildungspolitik Wilhelm von Humboldts mit ihren tiefgreifenden, beispielhaften Reformen des Gymnasiums und der Universität in Preußen, die auch in Übersee zum Vorbild

¹ Diese wirkungsvolle Metapher stammt von dem Hegelianer Gustav Thaulow, vgl. Thaulow 1858.

² Vgl. als Überblick Lichtenstein 1971 und Zenkert 1998.

³ Für weitere Erläuterungen siehe Gennari 2014.

⁴ Über Hegels Deutung von Jakob Böhme vgl. Muratori 2016.

⁵ Über Venzsky Übersetzung aus dem Jahr 1738 des shaftesburyanischen *Soliloquy. Advice to an Author* vom 1710 und seine mehr oder weniger bewusste Entscheidung bei der Übersetzung für das Wort *Bildung* und über die eventuellen platonisierenden Resonanzen siehe Dehrman 2008. Vgl. auch die Übersetzungen von Johann Joachim Spalding und Friedrich Christoph Oetinger Liebsch 2001, 178 und Cocalis 1978, 401.

⁶ Über den Einfluss von Shaftesbury vgl. Horlacher 2004 und Oelkers 1998. Für weitere Erläuterungen über die Aufklärung, gesehen als Initialzeit der ästhetischen *Bildung* siehe Zirfas, Klepacki, Lohwasser 2014.

⁷ Cocalis 1978, 403.

dienten⁸. Als Humboldt 1809/1810 bei der Sektion für den Kultus und öffentlichen Unterricht des preußischen Innenministeriums zuständig wurde, bemühte er sich, den Begriff einer zweckfreien Bildung als umfassende Entwicklung des menschlichen Individuums im theoretischen, praktischen und ästhetischen Bereich als öffentliche Aufgabe durchzusetzen. Natürlich erschöpfte sich dieses Bildungsprogramm, in dem die Klassizität und das Studium der Antike eine entscheidende Rolle spielten⁹, nicht, nachdem Humboldt als Sektionschef nach 16 Monaten Engagement demissionierte, sondern setzte sich 1811 mit der Gründung der Universität in Berlin fort und kulminierte in der Kunst- und Museumspolitik, die 1830 zur Eröffnung des ersten öffentlichen Kunstmuseums führte und Humboldt als Vorsitzenden in der Museumskommission sah.¹⁰

In diesem bewegten Kontext tritt Hegel mit seinem sowohl theoretischen als auch konkreten Beitrag zum pädagogischen Bildungsideal seiner Zeit auf. Er teilt voll und ganz den neuhumanistischen Ansatz seines Freundes Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848)¹¹. Hegel ist überzeugt, dass das „Paradies des Menschengenies“ (GW 10.1, 459) in den Meisterwerken der Antike zu finden ist und ist daher ein begeisterter Anhänger der *Studia humaniora*: „sie geben die *vertrauliche* Vorstellung des menschlichen Ganzen“ (GW 10.1, 498). Es ist Niethammer zu verdanken, der 1808 bayerischer Zentralschul- und Oberkirchenrat geworden war, dass Hegel nach Bayern berufen wurde und von 1808 bis 1816 in Nürnberg die Stelle des Rektors am Ägidiengymnasium besetzte¹². Diese Tätigkeit, die für die akademischen Bestrebungen Hegels, der im Jahr zuvor, 1807, sein Meisterwerk, die *Phänomenologie des Geistes* in den Druck gegeben hatte, demütigend und frustrierend erscheinen konnte, wurde stattdessen zu einer Erfahrung, der er sich mit großer Begeisterung hingab. Er war sich bewusst, dass die Erziehung der Jugend eine unschätzbare Gelegenheit darstellte, die Wirksamkeit der von ihm theoretisch ausführlich behandelten Entfremdungserfahrung auszuloten, die von der sogenannten „spielenden Pädagogik“ seiner Zeit den Knaben erspart werden sollte¹³. Hegel sah in dem Studium der klassischen Sprachen, insbesondere des Griechischen, und der Werke der Alten eine erste kostbare Erfahrung von Entfremdung für die jungen Menschen, eine „profane Taufe (...), welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft“ gibt (GW 10.1, 459). Wie er in einer Nürnberger Rede vom 29. September 1809 ausführt, haben diejenigen, die versuchen, sich die mit dem Verlust der eigenen Sicherheiten verbundene Mühe zu ersparen, einen hohen Preis zu entrichten: „Ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage, dass wer die Werke der Alten nicht gekannt hat, gelebt hat, ohne die Schönheit zu kennen“ (GW 10.1, 459). Bildung ist also unvermeidlich Entfremdung, aber gleichzeitig auch Aufbau und Selbstgestaltung¹⁴. Eine oberflächliche „Bekanntheit mit den Alten“ reicht nicht aus, man muss „in dieser Welt einheimisch“

⁸ Über die internationale Resonanz von Humboldts Konzept siehe Maier 2009, besonders 116.

⁹ Liebsch 2001, 139-160.

¹⁰ Weisser-Lohmann 2011.

¹¹ Zur Entwicklungsgeschichte und den historischen Kontext des Bildungsbegriffes bei Hegel vgl. O. Pöggeler 1980, besonders 253-256. Zur Rekonstruktion der Hegelschen Auffassung von Bildung schon vor der Jenaer Zeit siehe G. Gerardi, 2012. Natürlich wäre hier eine weitere Kontextualisierung des Bildungsbegriffes im deutschen Idealismus (bei Fichte und Schelling) nötig, die aber an dieser Stelle nicht möglich ist. Es sei dafür verwiesen an die Aufsätze von G. Zöllner 2009 und P. Ziche 2009.

¹² Zur Bedeutung der Literaturgattung der Nürnberger Gymnasialreden, und insbesondere zur Nürnberger Rede Hegels, zum Verständnis des Bildungskonzepts vgl. Oelkers 1998.

¹³ Hoffmann 2009, besonders 88.

¹⁴ Vgl. dazu R. Beuthan 2010.

werden, sich in der Antike verlieren, dort, wo „alle Kunst und Wissenschaft (...) entwachsen“ ist (GW 10.1, 456) um erneuert in der eigenen Weltdeutung daraus hervorzugehen. Kein kulturelles Wachstum kann daher vor sich gehen, ohne dass eine ursprüngliche, von Naivität und Vorurteilen geprägte Dimension zerrissen wird und die eigene anfängliche Gewissheit, die noch nicht Wahrheit ist, verloren geht. Dieser Prozess der unumgänglichen Trennung vom Vertrauten ist nach Hegels Auffassung gewöhnlich sehr verlockend für die Jugend, so als ob es sich um die Eroberung einer fernen Insel handele (GW 10.1, 461). Aber aus diesen fernen Gefilden muss man dann nach Hause zurückkehren, und die Bedeutung der Bildungsreise misst sich an der Meisterschaft der Rückkehr.

Dass diese begeisterte Vorstellung von der „Macht der Bildung“ (GW 25.1, 40) nicht das Ergebnis einer vorübergehenden Hochstimmung des Gymnasialdirektors Hegel ist, geht aus einem Abschnitt der Berliner Vorlesungen über die *Philosophie des subjektiven Geistes* vom Sommersemester 1822, also über zehn Jahre später, hervor, in dem der Philosoph auf dem Höhepunkt seiner akademischen Laufbahn sich nicht scheut, der Schule, und nicht der Universität, den Vorzug zu geben für die weltliche Verklärung des Individuums, das sich zur Allgemeinheit des Wissens erhebt. So zu lesen in der Nachschrift von Heinrich Gustav Hotho:

„Die Schule ist der Anfangspunkt der Bildung, wo sich das Individuum für eine allgemeine Bildung zu bilden anfängt. Dieß ist der Ort, wo das Individuum den Trieb des Allgemeinen erhält und die Regulierung seines Wesens, seine Besonderheit nach allgemeinen Betrachtungsweisen anfängt, denn Bildung ist dieß, allgemeine Betrachtungsweisen im Individuum gelten zu machen.“ (GW 25.1, 39)

Wenn also einerseits die Bildung der Menschheit ein unendlicher Prozess ist, der sich vor dem sozialen Hintergrund der Weltgeschichte ständig weiter ausdehnt und immer neuen Situationen anpasst, dann erweist sich andererseits die lebenslange, nicht fehlerfreie, Selbstbildung des einzelnen Individuums, die als Bildung zum Allgemeinen in der Schule anfängt, als unvollendbar, so als ob das Leben jedes Menschen mit dem Protagonisten eines abenteuerlichen Bildungsromans zu vergleichen wäre. Selbst Hegels Meisterwerk der Jenaer Zeit, die *Phänomenologie des Geistes* erinnert an diesen literarischen Aufbau in seiner ansteigenden Tendenz, die von Gestalt zu Gestalt die Entwicklung des menschlichen Bewusstseins zu immer höheren Stufen des Wissens darstellt.¹⁵ Die ständigen Umkehrungen des Blickpunktes erweitern durch die Aufnahme neuer Kenntnisse die Erfahrung des Subjekts und formen es, so dass die *Phänomenologie* die wichtigsten Etappen der geistigen Bildung, die der westliche Mensch seit seinen Anfängen zurückgelegt hat, zusammenfasst, um in Kants Kritizismus und dem deutschen Idealismus des beginnenden 19. Jahrhunderts zu münden. Auch die progressive Struktur der *Wissenschaft der Logik* ist für Hegel, wenn auch in einem kaum wahrnehmbaren kategorialen Gerüst, „absolute Bildung und Zucht des Bewusstseins“ (GW 11, 29). Diese dem Bildungsbegriff innewohnende doppelgleisige, universale und individuelle Entwicklung findet im philosophischen System Hegels und in seinen Berliner Vorlesungen der zwanziger Jahre eine bedeutende Erweiterung nach dem subjektiven, objektiven und absoluten Geist. Die Vieldeutigkeit des Bildungsbegriffs

¹⁵ Hyppolite 1956, I, 17.

behauptet in der Philosophie der Berliner Zeit von Neuem ihren Platz und beleuchtet die Frage von verschiedenen, wenn auch komplementären Gesichtspunkten her: aus dem privat - persönlichen, dem öffentlich - gemeinschaftlichen und schließlich dem universellen, der das gesamte vergangene, gegenwärtige und zukünftige Menschengeschlecht betrifft.

Wie Hegel seinen Berliner Hörern mitteilt, hat die individuelle Bildung ihren innerlichen, dunklen Beginn in dem Moment, wo die Urnacht, der Ursprung jedes menschlichen Wesens, verlassen wird. So lesen wir in der von Griesheim angefertigten Nachschrift der *Vorlesungen über die Philosophie des subjektiven Geistes* von 1825, wie Hegel sich zum traumatischen Augenblick der Geburt äußert: „der Mensch wird geboren, dieser ungeheueren Sprung aus dem vegetativen Leben im Mutterleibe ans Licht ist das, wo er als Mensch anfängt, wo seine menschliche Bildung anfängt“ (GW 25.1, 249). In seiner Überzeugung, dass mit den ersten Momenten des Lebens außerhalb der symbiotischen, mütterlich-geborgenen Dimension, wenn nicht sogar schon früher, und zwar in dem gewaltsamen Übergang, der aus der Dunkelheit zum Licht führt, ein Bildungsprozess einsetzt, der erst mit einem anderen, endgültigen Übergang, der das Leben des Menschen beschließt, sein Ende finden wird, schreibt Hegel der individuellen Bildung offensichtlich einen ungeheuren Wert zu¹⁶. Vom gegensatzlosen Leben im Mutterleib zur gegensatzvollen Existenz außerhalb desselben vollzieht sich der uranfängliche Übergang zur Menschlichkeit als Negation der undefinierten Symbiose, die besagt, dass im Mutterleib die Seele des Kindes „noch in der Mutter“ lebt (GW 25.1, 65). Schon der Atem individualisiert und trennt.

Der komplexe, schillernde Bildungsbegriff wird jedoch während der Berliner Zeit weit ausgedehnt und stärker problematisiert, um quer durch alle vielfältigen Dimensionen des Geistes präsent zu sein und nicht nur die private Dimension des subjektiven Geistes, sondern auch und vor allem die intersubjektive, öffentliche Dimension des objektiven und absoluten Geistes zu beleben. Auf diese Weise erweitert Hegel die Grenzen der in Jena erarbeiteten und in Nürnberg in die Praxis umgesetzten Bildungskonzeption beträchtlich. Wenn nämlich seine Auffassung der Bildung in der *Phänomenologie* als „eine Komponente seiner Theorie des modernen Individuums im Hinblick auf dessen Selbstbestimmung und Selbstidentifikation“¹⁷, zu sehen ist, wie E. Rózsza zu Recht behauptet, so wird der Begriff Bildung erst in Berlin, und genauer mit den *Grundlinien*, seine reife wirtschaftspolitische Thematisierung bekommen, sodass Hegel ihr „unendlichen Wert“ (GW 14.1, 164) zuspricht. Diese Erweiterung wird dadurch verständlich, dass Hegel erst in den Berliner Jahren seine Wirtschaftsphilosophie mit der Bildung als einem ihrer Grundelemente voll entwickelt. Hier wird es dem Bürger möglich, sich zum rechtschaffenen Bürger zu erheben und seine eigene Perspektive der Privatperson in die einer substantiellen Person zu verwandeln¹⁸. Diese Legitimierung des Bildungsbegriffes in der bürgerlichen Gesellschaft, der offensichtlich zu einem allgemeingültigen Begriff wird, erlaubt ihm, seine Auffassung der Bildung weiterzuentwickeln und aus der individuellen Dimension der *Phänomenologie* in die gemeinschaftliche Dimension im Rahmen der

¹⁶ Vgl. ähnlich auch die Vorlesungen vom 1822 (GW 25.1, 47).

¹⁷ Rózsza 2007, 78.

¹⁸ Rózsza 2007, 99-100.

Rechtsphilosophie zu erheben. Es geschieht aber erst in den Vorlesungen über die Philosophie der Kunst (1820/21, 1823; 1826; 1828/29), dass diese Bildungsauffassung im ästhetischen Bereich übernational und global wird¹⁹. Die kulturelle und ästhetische Bereicherung des Bürgers als Rezipient stellt in der Tat einen bedeutenden Entwicklungsschritt für den Prozess der Erhebung zum Allgemeinen dar, indem er die begrenzte, nationale Dimension der bürgerlichen Gesellschaft überwindet.

Schon in Nürnberg erhoffte sich Hegel in einem am 28. Oktober 1812 an Niethammer gesandten Privatgutachten²⁰, dass das Fach Ästhetik in den Studienzyklus der Gymnasiasten aufgenommen würde, damit die Schüler „mehr Begriff von Metrik“, aber auch von Epos, Tragödie und Komödie bekämen und „mit den vornehmsten Dichtern der verschiedenen Nationen und Zeiten“ (GW10.2, 827 f.) vertraut würden. Nachdem er sein Amt als Direktor niedergelegt hatte, dehnte Hegel zuerst in Heidelberg und dann in Berlin sein Vertrauen auf die Bildung durch Kunst, die über alle regionalen Grenzen hinweg wirkt, auf das gesamte Menschengeschlecht aus, um zu einem geschichtlichen Bewusstsein zu gelangen²¹. Während Hegel allerdings in Nürnberg noch auf die bildende Kraft des klassischen Erbes konzentriert ist, wird dieser Ansatz in Heidelberg dank der Freundschaft mit dem Orientalisten Friedrich Creuzer sowie durch die Einladungen zu musikalischen Abenden im Singverein von Anthon Thibaut und die Besuche der Bildersammlung Boisserée²² spürbar erweitert. Diese geistigen Explorationen Hegels in der Heidelberger Zeit bereiteten ihn vor für die mutige Auseinandersetzung mit allen damals bekannten Weltkulturen, auch den orientalischen, der er sich, wenn auch mit einem selektiven Blick, in Berlin widmete²³. Vom Fremden zu lernen und sich in das Andere zu versenken, war zwar schon der Kern der erzieherischen Botschaft des Philosophen und Gymnasialdirektors Hegel, die sich an seine jungen Schüler richtete, aber das Fremde hatte noch das beruhigende Erscheinungsbild der Wiege der abendländischen Kultur, nämlich Griechenlands im 5. vorchristlichen Jahrhundert und Roms. Erst in den Heidelberger und noch deutlicher in den Berliner Jahren wurde auch die exotischere und fernere orientalische Weltanschauung zum unerlässlichen Bildungsprogramm für den Westen²⁴.

Ziel dieses Aufsatzes soll also sein: a) zu untersuchen, in wieweit die Kunst besonders für den Berliner Hegel Bildung ist; b) die Überlagerung von Kunst und Religion zu bestimmen und die Folgen dieser Verflechtung für die Bildung zu beschreiben; c) die Bedeutung der alles durchdringenden ästhetischen Bildung in einer vor-staatlichen Dimension (wie in den homerischen Epen) zu betrachten, um zu zeigen, d) welche Wirkungen sich in der nach den Prinzipien der christlichen Bildung gestalteten Moderne und auch, wenn die Kunst sich in eine vom Staat geregelte Gesellschaft einpasst, ergeben. Schließlich f) die Bedeutung der Bildung zum Allgemeinen durch Kunst in der Moderne zu erforschen, um abschätzen zu können, g) ob

¹⁹ Siehe z. B. Kwon 1998.

²⁰ *Über den Vortrag der philosophischen Vorbereitungswissenschaften auf Gymnasien. Privatgutachten an Immanuel Niethammer vom 23. Oktober 1812*, (GW 10. 2, 823-832)

²¹ Dazu Giosi 2012.

²² Über Hegels Konzeption der Musik siehe Olivier 2003.

²³ Vgl. Pöggeler 2011, 312.

²⁴ Siehe z. B. Gethmann-Siefert, Stemmrich-Köhler 1983 sowie Kwon 2001.

die Ästhetik noch einen unverzichtbaren Beitrag zur heutigen Bildung der Humanität liefern kann, wobei sich, wie Hegel sagte, die ästhetische Bildung von der theoretischen und der praktischen klar unterscheidet.²⁵

a) Bildung durch Kunst

Etwas provokatorisch würde ich die Behauptung aufstellen, dass für Hegel jedes Kunstwerk in gewisser Hinsicht Ausdruck von Bildung ist. Nicht nur in dem augenfälligsten Sinn, dass ein Kunstwerk den Geschmack und das Empfinden einer bestimmten geschichtlichen Epoche widerspiegelt und damit ein wertvolles, potenziell ewiges Zeugnis für das, was war, liefert. Es geht vielmehr um Bildung in einem tieferen Sinn. Um ein Kunstwerk zu schaffen und aufzunehmen, muss auf den eigenen „bloß sinnlichen, natürlichen Willen“ eine mehr oder weniger entschiedene Form von „Gewalt“ ausgeübt werden, die unserer „Besonderheit des Willens“ (GW 27.1, 65) Einhalt gebietet. Dieser auf ihn selbst ausgeübten Gewalt unterzieht sich in erster Linie der Künstler, weil nach Hegels Auffassung das Kunstwerk durchaus nicht einer oberflächlichen Beschäftigung oder einem Spiel entspringt, sondern eine gründliche Bildung der künstlerischen Empfindung und Fähigkeit voraussetzt, ebenso beim Rezipienten, der seinen ursprünglichen Instinkt, die Welt zu leugnen, hemmen muss.

Die freie Phantasie steht sicher am Beginn der Kunstschöpfung. Der Künstler ist jedoch nicht in äußerster Anarchie auf sich allein gestellt, denn das Kunstwerk muss „die höchsten Bedürfnisse des Geistes“ (GW 28.1, 223) ausdrücken und darf daher keine zufälligen oder vom dargestellten Inhalt völlig unabhängigen Formen annehmen. Im Substantiellen selbst findet der Künstler die Grenzen seiner Ausdrucksfreiheit, weshalb er sich in seiner Inspiration nicht so weit treiben lassen darf, dass es zu einer übertriebenen Selbstbezüglichkeit kommt, wie es heutzutage oft der Fall ist. Das Kunstwerk ist also (zu Hegels Zeiten noch mehr als heute) das Ergebnis eines gewissenhaften künstlerischen Entwurfs und setzt auch für den Rezipienten eine Form innerer Bildung voraus: Wenn für die Produktion die geniale Inspiration des Augenblicks nicht ausreicht, sondern eine strenge Disziplin vonnöten ist (GW 28.1, 227), dann wirkt auch die Betrachtung formend und verfeinert das Gemüt. Jedes Kunstwerk, nicht nur die großen Meisterwerke der weltweiten Kunstgeschichte, ist daher Bildung, weil es vom Rezipienten verlangt, sich selbst und seine instinktiven Bedürfnisse zu vergessen und einen freien Blick auf die Welt zu werfen.

Das künstlerische Bestreben unterscheidet sich daher vom theoretischen, weil es nicht darauf aus ist, die Dinge der Welt zu vernachlässigen, um zu einem abstrakten Allgemeinen zu gelangen, das diese deuten

²⁵ Das ist es, was Hegel in § 197 der *Grundlinien* macht, wo er die Dimension der theoretischen Bildung als „eine Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorstellens“ definiert. Dagegen sagt er in Bezug auf die praktische Bildung: „Nicht nur eine Mannigfaltigkeit von Vorstellungen und Kenntnissen, sondern auch eine Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorstellens und des Übergehens von einer Vorstellung zur andern, das Fassen verwickelter und allgemeiner Beziehungen usf. – die Bildung des Verstandes überhaupt, damit auch der Sprache. – Die *praktische Bildung* durch die Arbeit besteht in dem sich erzeugenden Bedürfnis und der *Gewohnheit der Beschäftigung* überhaupt, dann der *Beschränkung seines Tuns*, teils nach der Natur des Materials, teils aber vornehmlich nach der Willkür anderer, und einer durch diese Zucht sich erwerbenden Gewohnheit *objektiver Tätigkeit* und *allgemeingültiger Geschicklichkeiten*.“ GW 14.1, 352. Siehe auch Fees 1996.

könnte, sondern mit Gefallen bei den weltlichen Dingen verweilt, die in ihrer Individualität als Werke weiterbestehen. Die ästhetische Bildung ist daher Bildung *durch* das Sinnliche, das allerdings in der schöpferischen Arbeit des Künstlers vergeistigt wird.²⁶ Tatsächlich hat das Kunstwerk bei Hegel einen paradoxen Status: es ist auf das Sinnliche gestützt, es wird von unseren Sinnen aufgenommen, aber es richtet sich immer und ausschließlich an den Geist und nicht an die Sinne, wenngleich diese für seine Schöpfung und Rezeption unerlässlich sind. Die Kunstwerke werden nämlich von Hegel mit „sinnlichen Schatten“ verglichen (GW 28.1, 236), denn ihre ontologische Konsistenz ist geringer als die der realen Dinge, aber da der Schein gleichzeitig „sinnliche Oberfläche“ ist und daher nicht in jeder Beziehung die Logik der Endlichkeit teilt, die das Endliche erniedrigt, ist er potenziell zur Unsterblichkeit bestimmt. Das Sinnliche ist also im Werk vorhanden, aber nicht mit der für die wirklichen Dinge typischen ontologischen Härte, es ist nur „Erscheinen des Sinnlichen“ beziehungsweise „Gestalt“ (GW 28.1, 235).

Gerade da die Kunst diesen Sonderstatus hat, kann sie von der brutalen Logik der Begierde, die das tägliche Leben beherrscht und herabwürdigt, befreien, indem sie eine andere als die gewöhnliche Dimension öffnet, in der der Rezipient sich seiner selbst und seiner Zeit bewusst wird. Aber dazu muss es ihm gelingen, den Instinkt zu überwinden, sich die Dinge der Welt anzueignen und zu konsumieren. Darin scheint die Kunst sich geistig der Arbeit anzunähern, so wie sie Hegel meisterlich in der berühmten Dialektik von Herr und Knecht in der *Phänomenologie* beschreibt. In seiner offensichtlich demütigenden, untergebenen Lage emanzipiert sich der Knecht durch die Arbeit, während der Nichtstuer, der Herr, sich damit begnügt, das zu genießen, was ein anderer für ihn schafft. Der Knecht gelangt zu einer aus der Übung der Selbstbildung resultierenden geistigen Befreiung, denn die Arbeit ist für Hegel nichts anderes als „gehemmte Begierde“, Selbstbeherrschung und Beherrschung der eigenen Triebe, die „bildet“ (GW 9, 135). Der Künstler muss sich wie der Knecht der Disziplin und der Übung unterwerfen, denn, so genial er auch sein mag, er kann nicht von der mühevollen Übung absehen, die einzig ihm erlaubt, die Technik zu beherrschen²⁷. So muss sich auch der Rezipient innerlich vorbereiten und aus der verrohenden Logik des gewöhnlichen Lebens heraustreten, um die schon von Kant hervorgehobene Fähigkeit zu erlangen, die Welt mit einem paradoxalen uninteressierten Interesse zu sehen²⁸. Nur so wird der Mensch innerlich von der ästhetischen Erfahrung geformt, die andernfalls im Verborgenen verbleibt, sei es oberflächlich im Hinblick auf den einfachen „Mann von Geschmack“, sei es bei dem gelehrteren „Kenner“ (GW 28.1, 232) der zuweilen zum gierigen Sammler verkommt und damit das Werk zum Ding degradiert.

Wir können also behaupten, dass jegliches Kunstwerk potenziell Bildung ist, weil in der ästhetischen Erfahrung der natürliche, instinktive Impuls zu besitzen, der das tägliche Leben belastet, erlöscht wird. Die Kunstschöpfung erinnert somit den Menschen daran, dass er zum Geistigen bestimmt ist und zwingt ihn den brutalen Trieb, die Dinge zu zerstören und zu konsumieren, zurückzuhalten.

²⁶ In der Kunst ist das Sinnliche nicht als solches präsent, sondern als „vergeistigtes Sinnliches“. Aber es kann auch der Fall auftreten, dass ein geistiger Inhalt in einer sinnlichen Form als „versinnlichtes Geistiges“ ausgedrückt wird (GW 28.1, 236).

²⁷ Auch das Genie muss sich bilden, die Inspiration reicht nicht aus. Dazu Cecchinato 2013.

²⁸ Schon Kant sprach vom einem „Wohlgefallen oder Missfallen ohne alles Interesse“, vgl. Kant [1790] 1913, 211.

b) Die antike Kunst als Verschmelzung der ethischen und ästhetischen Bildung

In den Anfängen der Weltgeschichte war die Kunst allerdings so sehr mit der Religion verflochten, dass sich ihre Bestimmung als ästhetische oft mit der ethischen Bildung überschneiden hat: „Die ersten Kunstwerke sind Mythologien“ (GW 28.1, 336). Dieses komplizierte Ineinander der Domäne der Kunst und der des Heiligen löst sich erst im Laufe langer Jahrhunderte auf. Natürlich muss aber präzisiert werden, dass nicht alle älteren Kulturen in der Kunst Trost und Selbstverständnis gefunden haben. Die indische, im Traum versunkene Welt hat zum Beispiel vor allem durch die Religion versucht, zum Bewusstsein zu gelangen. Die Religion war ein Versuch, die schwebende Traumdimension zu überwinden, in der Hoffnung, das Wesentliche zu erreichen (GW 27.1, 171). Die Kunst war zwar vorhanden - was etwa in den Ausgrabungen von Elora (GW 27.1, 191) oder in der Dichtung bezeugt ist - aber sie konnte innerhalb der archaischen indischen Bildungsform keinen entscheidenden Beitrag leisten. Sie war selbst aus dem absolut abstrakten Verständnis der Religion ausgeschlossen. Wenn Gott als der allgegenwärtige Eine, Brahma genannte gesehen wurde, der sich jedem intellektuellen Verständnis, jeder Darstellung und jedem sinnlichen Kult entzog (GW 27.1, 175), dann folgte daraus die Unmöglichkeit, dass die Kunst das Wesentliche erfassen könne (GW 27.1, 267).

Aber Hegel unterstreicht jenseits von dem Umstand, dass die Inder der Kunst nicht zutrauten, das Wesentliche zu enthüllen, dass es manchmal ausschließlich die Kunst ist, die uns Zeugnis von der Religion eines Volkes ablegt (GW 28.1, 222)²⁹, da die antiken Kulturen ihre heiligsten und verehrungswürdigsten Werte in den Kunstwerken zum Ausdruck brachten. Die Kunst ist das vorzügliche Mittel, mit dem ganze Kulturen sich ausdrückten, und die Kunstwerke sind „Schlüssel von der Weisheit bei vielen Nationen“³⁰. Vor allem im Anfangsstadium, wenn die Bildung sich festigt, kann die Kunst die wichtige Funktion einer Milderung der Barbarei annehmen (GW 28.1, 240). Als Lehrerin der Völker (GW 28.1, 242) hat die Kunst die Menschen erzogen, indem sie die seit Urzeiten vorhandene Rohheit dämpfte und das Empfindungsvermögen der ältesten Kulturen verfeinerte. Diese Milderung des Gemüts wird durch den Prozess der Widerspiegelung ermöglicht, den die Kunst in Gang setzt. Die ersten Kulturen lebten „noch in dem Zustand der Poesie“, weshalb ihre symbolischen Ausdrucksformen das Ergebnis eines mühevollen Selbstverständnisses „in der Weise der Phantasie“ (GW 28.1, 334) und nicht vielmehr eine nüchterne Entscheidung im Sinne eines höheren philosophischen Verständnisses waren.

Das in jeder Hinsicht zu einem Kunstwerk gestaltete Ägypten (GW 27.1, 249) erscheint in Hegels Augen als wunderbares Land, in dem der künstlerische Ausdruck dominiert und unerlässlich wird, sei es für das spätere Verständnis der altägyptischen Kultur, sei es für die Bewusstwerdung der Ägypter selbst: „in dem im natürlichen befangenen Geist, hier auf diesem Standpunkt ist die Kunst die nothwendige Weise sich sich selbst zum Bewußtsein zu bringen, sich sich zu verständigen“ (GW 27.1, 267). Hegel hält Ägypten für „das Land des Kampfes, der Dialektik, das Land der Aufgabe“ (GW 27.1, 278), das in einem ständigen Bemühen

²⁹ *Hotho* 1823, Ms. 4, S. 5.

³⁰ *von der Pfordten* 1826, 51.

um Ausdruck steht, der jedoch auf hybride Gestalten beschränkt bleibt, in denen das Geistige noch unterdrückt ist. Das Symbol der ägyptischen Welt schlechthin ist die Sphinx, eine Doppelgestalt, in der das Tierische noch nicht gebändigt ist. In Ägypten herrscht eine unaufhörliche Suche nach einer höheren Geistigkeit, die höchstens in der Pyramide eine unvergängliche Wohnstätte findet, wo der Geist in seiner Kristallisierung (GW 28.1, 256 und 350), nämlich als Verstorbener anwesend ist. Der Geist ist in der Dunkelheit der Pyramiden versiegelt oder ist mühsam in rätselhaften Hieroglyphen in den Stein gehauen (GW 27.1, 267 f.).

Die Kunst befördert also das Selbstverständnis der antiken ägyptischen Welt und ihrer heiligsten Werte, wie den Glauben an die Unsterblichkeit der Seele und das Totenreich im Jenseits. Aber der Geist erscheint noch von einem eisernen Band (GW 27.1, 250) verdunkelt und in seinem Aktionsradius und seiner Schöpfungskraft eingeschränkt. Die lichte, die klassische Kunst ist zwar (in der Bindung an den symbolischen kulturellen Hintergrund) weiterhin unterschwellig mehrdeutig, aber sie ermöglicht eine ästhetische Widerspiegelung auf höherer Ebene, zeigt das Individuum im Einklang mit der Welt, und der Eindruck der Ausgewogenheit verschafft ihm Genuss, Stärkung und geistige Nahrung.

In diesem Zusammenhang kann man nicht umhin, an den unschätzbaren Wert der Homerischen Epen zu erinnern. Nach Hegels Ansicht war Homers Dichtung „die Bibel“ für die Griechen, „aus der sie alle Moral schöpften“ (GW 28.1, 498). Die Kodifizierung der Ethik hatte in Griechenland einen vorrangig poetischen und ästhetischen Ursprung, da die Kunst Kunstreligion war, in der ein vollkommenes Gleichgewicht von äußerer Form und Inhalt, von Sinnlichem und Geistigem erreicht war. Das Dichten wird mit der Exegese eines Priesters vergleichbar: „Der Dichter ist der Ausleger, der Priester selbst“ (GW 28.1, 398f.). Er muss in seiner Inspiration eine überzeugende Erklärung für das Wollen der Götter liefern, wie es etwa zu Beginn der *Ilias* geschieht, wenn die im griechischen Feldlager herrschende Epidemie vom Seher Kalchas als Zorn des Apoll gedeutet wird (GW 28.1, 399). Phantasie und Empfindungsgabe des Dichters vermitteln die für das soziale und moralische Verhalten des Menschen nötigen Ermahnungen und Lehren. Homers unsterbliche Verse waren die geistige Nahrung für eine ganze Welt: „Muttermilch“ (GW 27.1, 283) woraus sich das griechische Volk großgezogen hat.

In ihren ersten epischen Werken erschien die griechische Kunst also als *poetische Bildung*, die imstande war, durch das Wort Werte zu vermitteln, die von der Gemeinschaft geteilt wurden. Sie war von daher *inhaltliche Bildung*. Die (vor allem epische) Dichtung tritt als freie, übergreifende künstlerische Ausdrucksform auf, die schon in ihren Anfängen Höhepunkte erreichte, ohne dass sie einen klar umschriebenen, gegliederten gesellschaftlichen Kontext gebraucht hätte. Alles, was sie brauchte, war die Stimme und die Inspiration des Dichters.³¹ Hegel unterscheidet nämlich bei den Ausdrucksmöglichkeiten zwischen der Dichtung und der bildenden Kunst. Letztere ist eher an einen bereits vorhandenen kulturellen Kontext, an eine zu einem zivilen Zusammenleben fähige Gesellschaft gebunden. Wenn die Kunst also nur in staatlichen Verhältnissen gedeihen kann und gefördert wird, bringt nach Hegel bereits die Sprache selbst eine *Verstandesbildung* mit

³¹ Werke 12, 93.

sich³². Unabhängig von der historischen Stufe, die die Zivilisation erreicht hat, ist die dichterische Sprache selbst also Bildung: Bildung einer Welt.

c) **Bildung der Körper und Bildung der Welt**

Die Welt der Griechen erscheint dem Berliner Hegel als Reich der Jugend des Geistes und der allgemeinen Schönheit, die durch das poetische Wort und durch den Kult des Äußeren und des Schönen die für alle verbindliche kulturelle Atmosphäre schuf. Noch bevor die unerschütterlichen Statuen der Gottheiten des griechischen Pantheons verehrt wurden, suchte sich die schöne Kunst ihren Ausdruck in der Gestaltung des eigenen Körpers, der athletisch und zur Skulptur wurde. Die griechische Bildung ist von daher Bildung durch die Sprache und durch den Körper. In diesem Wunsch, die eigene Körperlichkeit zu gestalten, noch bevor sie in Marmor gehauen wurde, zeigt sich eine bedeutsame Erfahrung: eine ästhetische Bildung durch das Körperliche, das selbst zum Kunstwerk wird. Im sportlichen Spiel, im Kampf, im Diskuswerfen machte der Grieche über den Triumph der Schönheit und der Körperkraft eine erste persönliche Erfahrung der Selbstbildung. Ehe sie unsterbliche Kunstwerke schufen, hatten die Griechen sich selbst in der „Ausbildung des Körpers“ (GW 27.1, 303) zu lebenden Kunstwerken gemacht. Diese Therapie durch das Schöne war jedoch an sich schon dadurch beschränkt, dass sie die tiefere, widersprüchliche (und oft nicht schöne) Natur des Menschen verdrängte, die bei den Griechen erst in der Tragödie und nicht schon in der strengen Plastik ihre verhängnisvolle Legitimierung finden konnte (GW 27.1, 308).

Das offensichtliche Fehlen ausdrücklicher Hinweise auf Kunstwerke in den Homerischen Epen (GW 27.1, 303) wird durch überall auftauchende ästhetische Züge kompensiert: im griechischen Feldlager gibt es z. B. Ornamente, Schmuck und Verzierungen der Waffen. Der Schild des Achilles ist aber kein Kunstwerk im engeren Sinn. Als echte Kunstwerke erscheinen in den Augen Hegels stattdessen die Wettkämpfe, die bei der Bestattungsfeier zu Ehren von Patroklos abgehalten werden. Die Kunst ist also lebendig, wird gelebt, sie existiert im menschlichen Körper, dessen Gestalt an der Anmut und nicht am Bedürfnis orientiert ist. Auf die gleiche Weise sind die poetischen Gestalten in ihrer durch und durch ästhetischen Existenz lebende Kunstwerke. Die Ikone der heroischen Welt ist sicher Achilles, der sich unter den Homerischen Helden durch seine Unabhängigkeit (GW 28.1, 292), aber auch die Vielseitigkeit seines Charakters und seiner zwischenmenschlichen Beziehungen auszeichnet (GW 28.1, 313). Ausgesprochen künstlerisch ist schließlich das Leben des Odysseus in seinem Umherirren, dessen ideales Gegenstück in der Intimität seines Hauses und des von ihm selbst geschreinerten Ehebetts zu sehen ist. Odysseus prägt seine Welt, er reagiert nicht nur auf seine Bedürfnisse. Das von ihm selbst mit Intarsien versehene Bett, das er aus dem riesigen Stamm eines tief in der Erde wurzelnden Olivenbaums gefertigt hat, um den herum er sein Haus gebaut hat, dieses Bett ist mehr als ein einfaches Möbelstück. Aber diese ästhetische Bildung seiner selbst und seiner Umwelt hat auch moralische Züge. In der pfleglichen Fertigung seines Bettes steckt die Metapher der sorgfältig entfalteten, fest verwurzelten, beständigen ehelichen Liebe.

³²Werke 12, 93.

Die ausführlichen Beschreibungen in den Homerischen Epen vermitteln verbindliche Werte wie Liebe, Freundschaft und Tapferkeit im Tod. Sie bieten ein dauerhaftes Zeugnis dafür, was die griechische Welt war (GW 28.1, 501), aber sie spenden auch der späteren Kunst und Religion Nahrung und Schöpferkraft. Um eines der sieben Weltwunder der Antike zu schaffen, holte sich der Athener Phidias die Inspiration eben aus den Versen der *Ilias* (I, 528-530). Homer ist also nicht nur Zeuge, sondern auch Urheber der ästhetischen und religiösen Zukunft der Griechen. „Phidias nahm seinen Jupiter aus dem Homer“ (GW 28.1, 374), während „Herodot sagt: Homer und Hesiodus hätten den Griechen ihre Götter gegeben“ (GW 28.1, 381).

Die griechische Bildung erfolgt also in einem breiten Spektrum: sie ist ursprünglich poetisch und wird allmählich auf den Lebensbereich bezogen, so ist sie auch ethisch und vor allem visuell. Mit den Bildhauerwerken liefert die griechische Welt eine Erziehung zum Schönen, die durch die Strenge der Formen und die unbefleckte Reinheit des Marmors erreicht wird: in der Kunst werden religiöse und gemeinschaftliche Werte vermittelt. Dabei darf jedoch der unersetzliche Beitrag des Tragischen und des Komischen nicht übersehen werden. Der griechische (und auch der heutige) Mensch gelangt, jenseits von der Betrachtung der schönen Formen der Skulptur, zu einer vollständigeren Sicht seiner selbst durch die Ausdruckskraft der tragischen Dichtung, die eine Reihe von überwältigenden Spiegelungen in Gang setzt. Der natürliche Egoismus des Menschen wird dann durch die komische Kunst besänftigt, die ihm seine niedrigen Leidenschaften, seine beherrschenden oder bedrückenden Instinkte und Impulse vorhält. Der Mensch, der sieht, wie armselig und abscheulich er sein kann, erkennt sich und empfindet seine Niederträchtigkeit nicht mehr als unvermeidlich. Im tragischen und komischen Kunstwerk nimmt der Mensch seine Grenzen und Fehler, Wahnvorstellungen und Phobien wahr.

Man könnte zu der Schlussfolgerung gelangen, dass die bildende Fähigkeit der Kunst mit der von den tragischen Konflikten erschütterten und zerstörten Welt des Schönen ihr Ende findet. Das wäre jedoch voreilig. Sicher wird die klassische Schönheit unübertroffen bleiben, aber die ästhetische Bildung der griechischen Welt ist noch beschränkt, da sie zu sehr mit der Religion und der Ethik verbunden ist. Auch die spielerische, respektlose Komik, mit der Aristophanes die in Athen umgehende Verrücktheit verspottet, ist letztendlich eine Kritik an der Religion und dem Werteverfall (GW 28.1, 403). Die ästhetische Bildung der Griechen geht also unter und lässt sich nicht einfach in der Gegenwart hervorziehen. Die Möglichkeit einer weiteren ästhetischen Bildung bleibt aber bestehen, obwohl die Weltanschauung, die sich nach der Antike durchsetzt, über die für die Griechen wesentliche ästhetische Dimension hinaus zu zielen scheint.

d) Die Anfänge der Moderne: die christliche Bildung

Die voreilige Folgerung, dass nach dem Untergang des Griechentums eine ästhetische Bildung nicht mehr möglich sei, scheint eine Bestätigung in dem Umstand zu finden, dass die für das Gedeihen der (schönen) Kunst günstigsten historischen Verhältnisse nach Hegels Ansicht in der Mitte zwischen dem idyllischen Zustand der Anfänge (als der Mensch in perfektem Einklang mit der Natur in einem hypothetischen, müßigen goldenen Zeitalter ohne große geistige Impulse lebte) und der bürgerlichen, von Unbehagen und

sozialem Missverhältnis belasteten Gesellschaft liegen. Die goldene Zeit der Kunst ist ohne Zweifel der vorstaatliche Zustand, in dem die Handlungsautonomie und die schöpferische Willkür noch möglich sind (man denke an Achilles oder später an El Cid Campeador). Die Heroenzeit des antiken Griechenlands und der mittelalterlichen Ritterwelt ist aber vorbei: Goethe zeigt uns das beispielhaft an einem Märtyrer der Rechtschaffenheit wie Götz von Berlichingen, der an der Schwelle der verdorbenen modernen Epoche lebt, in der es keinen Platz für das heroische Handeln mehr gibt: „Götz und Franz von Sickingen sind Heroen, sie wollen durch ihre Persönlichkeit bestimmen. Es ist der große Sinn Goethes, aus dieser großen Zeit das Thema geschöpft zu haben, wo das Heroische, das Adlige im Gegensatz gegen die objektive Ordnung tritt.“³³

Zur Zeit seiner Berliner Vorlesungen über die Philosophie der Kunst ist Hegel sich folglich voll bewusst, dass das Heroische, der Nährboden für die Verwirklichung des Ideals und der Schönheit, im bürgerlichen Zeitalter nach und nach ausdort (GW 28.1, 290). Aber deswegen flüchtet er weder in nostalgische Sehnsucht nach der Welt der Griechen, noch hofft er, dass das Griechentum wieder zum Leben erwachen, und dass die Zukunft des inzwischen Vergangenen sich als noch fruchtbarer als die Klassik selbst erweisen würde. Die ästhetische Bildung der Griechen ließ sich nicht einfach in der Gegenwart wieder hervorziehen, wollte man sich nicht einer leblosen Hülle der Schönheit gegenübersehen.

In der Antike konnte sich eine Gemeinschaft insgesamt in den Kunstschöpfungen ihrer Zeit widerspiegeln. Dieser kollektive Zauber ist zur Zeit Hegels nicht wiederholbar, ganz zu schweigen von unserer Zeit. Der Hauptgrund dafür ist, dass es in der Moderne kein globales Fühlen mehr gibt. Die Zersplitterung der Gesellschaft macht eine kollektive Empathie, wie sie die Zuschauer einer antiken Tragödie empfanden, unmöglich. Im Übrigen ist in der Moderne im Wesentlichen der Gedanke vorherrschend und das Sinnliche, ohne das die Kunst nicht auskommt, tritt in den Hintergrund. Der moderne Abstand zum Sinnlichen ist sicherlich ein Erbe der christlichen Bildung und Religion: „In der höhern Religion des Geistes ist die Kunst ein Untergeordnetes, nicht die absolute Weise, wodurch das Bedürfnis des Verstehens sich seinen Inhalt darstellig macht“ (GW 27.1, 267). Angesichts der ungeheuren Menge vom Christentum inspirierter und uns überlieferter Kunstschatze mag diese Behauptung paradox erscheinen: man denke an die religiösen Gemälde, die unsere, besonders die italienischen Kirchen schmücken, an die Kirchenmusik, an den Kirchenbau in ganz Europa. Dennoch ist Hegel kategorisch in seiner Auffassung, dass die christliche Religion und die Bildung, von der die westliche Welt durchdrungen ist, in der Kunst keinen angemessenen Ausdruck finden. Bei einem Vergleich mit der klassischen griechischen Bildung, wo die Religion sich in der schönen Kunst ausdrückte, erscheint die christliche Bildung an und für sich antikünstlerisch. Der Kern der christlichen Botschaft ist eine Negation des Sinnlichen. Die überirdischen Prinzipien des Christentums sind mit dem Sinnlichen nicht ausreichend „verwandt“ und „freundlich“ (GW 28.1, 223).

Dieses christliche Desinteresse für das Sinnliche lässt es aber paradoxerweise erscheinen wie es ist: „das Interesse der klassischen Kunst, ganz in der Leiblichkeit zu erscheinen, ist verloren; und somit die Äußerlichkeit ein mehr gleichgültig äußerliches, das zu idealisieren die Seele nicht mehr nötig hat, und es

³³ Vgl. von der Pfordten 1826, 88.

daher, wie sie es zufälliger Weise unmittelbar vorfindet, läßt.“ (GW 28.1, 413). Das Sinnliche als Träger der Kunst bedeutet für die christliche Bildung, die revolutionäre Werte wie die Menschwerdung und die Auferstehung Jesu vermittelt, eine Einschränkung. Während in der Klassik das Sinnliche verherrlicht wurde (GW 28.1, 403), wird es im Christentum getötet: „Bei den Griechen ist die Sinnlichkeit nicht gestorben und getötet, sondern ist geblieben, denn sie sind nicht bis zur freien Geistigkeit fortgegangen, haben den Gegensatz nicht bis zur Tiefe fortgetrieben und ausgesöhnt“ (GW 28.1, 378). In der modernen Welt gibt es daher Anzeichen für einen gewissen Argwohn gegenüber den Ausdrucksmöglichkeiten des Sinnlichen. Die Kunst ist nicht der geeignete Ort für den Ausdruck der höchsten Werte einer Kultur: „Unsere Welt, Religion und Vernunftbildung ist über die Kunst als die höchste Stufe das Absolute auszudrücken, um eine Stufe hinaus“ (GW 28.1, 223). Die Moderne ist die Epoche der „allgemeinen Regeln und Gesetze“³⁴, die die Ausdrucksfreiheit des Einzelnen unterdrücken: „Die Kunst gewährt nicht mehr die Befriedigung, welche andere Völker darin gefunden haben und haben finden können.“³⁵

Hegel behauptet dennoch nicht, dass die Moderne die künstlerische Dimension *tout court* überholt und sich ihrer gänzlich entledigt habe³⁶, er stellt vielmehr fest, dass eine Verwandlung stattgefunden hat, die verschiedene Akteure des Kunstschaffens betrifft: den Rezipienten, den Produzenten und das Kunstwerk selbst. Die künstlerische Dimension ist nicht mehr von wesentlichem Interesse³⁷, ihre ruhmreiche Ära geht zu Ende, der Höhepunkt ihrer Ausdrucksmöglichkeit ist überschritten, aber nicht die kulturelle Bestimmung der Kunstschöpfung. Sie ist noch Bildung, und zwar nun *formelle Bildung*, durch eine Darstellung der zunehmenden Unvollkommenheit des modernen Bewusstseins und der Pluralität der Lebensformen der modernen Welt. Die Moderne nimmt daher sowohl in der Malerei als auch in der Poesie (man denke an Iffland bzw. an Kotzebue sowie an Goethe und Schiller) allmählich die Züge eines Portraits an. Die Kunst zeigt nicht mehr wie der Mensch sein sollte, sondern wie er ist. Das moderne Kunstwerk bildet also nicht durch normative Inhalte, sondern bewirkt indirekt durch Lebens- und Gedankenformen die Bildung eines bewussten Subjekts und zwar des „Humanus“, das alle Inhalte in sich zusammenfasst und bewältigt. Dieser Humanus, den Hegel 1823 in Anspielung an Goethe's Gedicht *Die Geheimnisse* konturiert³⁸, aber bestimmt auch als Gipfel des Humanismus Niethammers konzipiert, ist nichts anderes als das zur Humanität ausgedehnte und gebildete freie menschliche Gemüt. Nun ist es eben dieser Humanus, der nach dem Berliner Hegel den einzigen Rahmen für das moderne Kunstwerk bildet und demzufolge jeglichen Inhalt aufnehmen kann, je nach den Umwandlungen, Nuancen und Entartungen, denen sich die Menschheit in der Moderne unterzieht.

In der Moderne ist deswegen die Heiligkeit der Kunst für immer verloren, ihr Einfluss hat sich verringert, aber die Kunst, die sich an den „*Humanus*“ wendet, ist nicht verloschen. Es ist konsequentermaßen nur das „menschliche Element“, das in den antiken Werken die Moden und den Wandel der Sitten überlebt. Die

³⁴ von der Pfordten 1826, 54.

³⁵ von der Pfordten 1826, 54.

³⁶ Zur „Legende“ des Ende der Kunst siehe Vieweg, Iannelli, Vercellone 2015.

³⁷ von der Pfordten 1826, 54.

³⁸ Henrich 2003, 77.

menschliche Dimension bleibt also lebendig und unvergänglich, sie bildet uns weiterhin und tut das noch mehr in einer wenig poetischen Epoche wie der Moderne. Das moderne Individuum hat sich nämlich von der „Heiligkeit“ des Kunstwerks entfernt, um sich selbst zu heiligen, was verschiedene Auswirkungen zeitigt. Der Betrachter fühlt sich freier gegenüber dem Kunstwerk, welches nun einer Interpretation durch die Philosophie bedarf (GW 28.1, 224). In der Antike war nämlich der Blick des Betrachters wie der des Gläubigen, der sich der Schönheit der strengen Götterstatuen des Pantheons unterwarf.³⁹ Die kühlen Marmorplastiken sind nach Hegel verschlossen und erwidern keinen Blick. Dem (gläubigen) Betrachter blieb nichts anderes übrig als sie anzubeten. Der antike Betrachter war daher aktiver Teil des Kults, blieb aber vollkommen rezeptiv dem Werk gegenüber, das als höchste Ausdrucksform der allgemeinverbindlichen Werte wahrgenommen wurde. Die schöne Kunst als Kunstreligion konnte nicht von der Materie absehen, auch der Kult war äußerliche Zeremonie, sinnliche Verehrung, Triumph der Schönheit, angesichts derer der Betrachter sich nicht vom anbetenden Gläubigen unterschied. In der Moderne ist die festliche Anbetung vor dem als Symbol verbindlicher Werte empfundenen Kunstwerk vorbei. Infolge der zunehmend radikalen Entheiligung der Kunst nimmt der Betrachter eine weit wichtigere, einschneidende Rolle ein, er wird kritisch und denkt nach. Diese Eröffnung einer neuen Perspektive auf die Welt ermöglicht eine andere Art von Bildung. Die moderne Kunst ist also nicht mehr Bildung des Körpers oder der Umwelt, sondern des Geistes. Sie ist nun *geistige* Bildung.

e) Kunst, Gewalt und Staat: geistige Synergien der Moderne

Auch wenn die Kunst nicht mehr über die Verbindlichkeit für eine Gemeinschaft verfügt wie früher, ist sie, sogar in der modernen Zerrissenheit, *formelle* Bildung mit einem offensichtlichen zivilisatorischen Auftrag⁴⁰. Ihre Aufgabe ist es, anschaulich zu bilden, und zwar nicht mehr durch die zwangsläufig von ihrer Gesellschaft und dem gemeinschaftlichen religiösen Kult vorgegebenen Inhalte, sondern durch die Öffnung für naheliegende, vertraute Kontexte wie für fremde Kulturen. Mit der Behauptung, dass die Kunst *formelle* Bildung ist, will Hegel also unterstreichen, dass die Kunst in der Moderne keine ausschließliche Rolle mehr spielt und dass sie ihre Rezipienten zur Allgemeinheit durch die verschiedensten, auch die für den Westen ungewöhnlichsten unterschiedlichen Weltanschauungen bilden muss. Wenn also die goldene Zeit für die (schöne) Kunst die vorstaatliche ist, dann ist es nur im Staat, wo sie ihre volle Bildungsfunktion ausüben kann, weil sie nicht mehr ausdrücklich auf ethische und religiöse Inhalte verpflichtet ist und die Bürger zur Freiheit erziehen kann⁴¹. Andererseits kann für den selben modernen Staat daher die formelle Bildung ein regenerierendes Elixier zur Überwindung einer einseitigen Weltsicht sein⁴². Da das Kunstwerk als solches eine Art Negierung der eigenen Impulse bedeutet, fördert der Staat diese Form der Gewaltausübung auf das Wollen „und nur wenn diß geschieht, kann Kunst, Wissenschaft und Religion sich bilden“ (GW 27.1, 65).

39 Iannelli 2017.

40 Um den Begriff der formellen Bildung zu vertiefen vgl. Kwon 2001, 296-318.

41 Zur modernen Kunst als Erziehung zur Freiheit siehe Rózsa 2015, Braune 2013 und Bertram 2007.

42 Werke 12, 92-93.

In den Berliner Vorlesungen über Philosophie der Weltgeschichte von WS 1822/23 sagt Hegel ausdrücklich, dass die Kunst, sowie die Religion und die Wissenschaft sich nur im Staat voll entfalten können, also nicht in einem vorstaatlichen Zustand, wo sie zwar auftreten können, aber nicht in ihrer Würde und reinen Erscheinungsform: „alle Religion, Kunst, Wissenschaft, also Bildung überhaupt nur könne in einem Staat sich hervorheben. Denn alle haben das Denken zu ihrem Prinzip“ (GW 27.1, 64). Der Staat geht nach Hegel aus der Religion selbst hervor, die sich anfänglich auf verschiedene Weise mit der Kunst verflochten zeigt (GW 27.1, 74). Die Akademien der Wissenschaften sind allmählich an die Stelle der alten Klöster getreten, sie sind moderne Kultstätten einer weltlichen Kultur, so heißt es im WS 1817/18 in den Heidelberger Vorlesungen über Naturrecht und Staatswissenschaft (GW 26.1, 209).

Wenn also einerseits das Ideal seinen geeigneten Nährboden im vorstaatlichen Zustand hat, und zwar in der Zeit der antiken Heroen, die mit größerer Willkür handeln und sich als energische, kraftvolle Gestalten wie lebende Kunstwerke durchsetzen können, dann gedeiht andererseits die von religiösen Inhalten emanzipierte Kunst nur im Staat, also in der Moderne. Der Staat bekommt dadurch in den Augen des Berliner Hegels eine doppelte Valenz und stellt eine Gefahr für das spontanere und tellurische Kunstschaffen dar, wie wir es aus der klassischen Antike kennen, aber garantiert gleichzeitig durch seine Strukturen eine institutionalisierte meister- (aber auch laster-)hafte Produktion und Rezeption. Dadurch, dass er den Aktionsradius des Einzelnen einschränkt und Regeln für das Gemeinschaftsleben aufstellt, engt der Staatsapparat die Vitalität des Ideals ein⁴³, weil dieses in einer gegliederten und strukturierten Gesellschaft wie der modernen erstickt wird⁴⁴. Derselbe Staatsapparat, in dessen Rädern das Ideal zermalmt wird, ist eine Garantie für die Kunst als kulturelle Dimension für die bürgerliche Gesellschaft und für die Kultivierung des Geschmackes und der Ästhetik⁴⁵. Diese Rolle als Garant der Bildung, die Hegel im öffentlichen Raum dem Staat zuschreibt, bedeutet nicht, dass er kein Vertrauen in die individuelle Initiative hätte, die ohne Zweifel als unentbehrlich, aber als eine Form des Ansporns und der Wachsamkeit gesehen wird. Der Staat trägt nämlich nach Hegel die Verantwortung für die Bereicherung der Bildung der Individuen, die einerseits als „Bildung überhaupt“ von allein entsteht, ohne dass der Staat sie aufzwingen müsste, andererseits aber als „bestimmte Bildung“ den Staat braucht, der überwachen muss, dass dieses Recht des Individuums sich verwirklicht (GW 26.1, 208). Innerhalb des Staates als „Kunstwerk des Geistes“ (GW 26.1, 577) und als gewußte und gewollte Einheit (GW 27.1, 63f.) ist also die Kunst Bildung zum Allgemeinen durch eine Pluralität von nationalen wie fremden Lebensformen, die durch Vervielfältigungstechniken (z.B. die Lithographie) leichter reproduziert und einem breiten Rezipientenkreis vermittelt werden kann. Die Ästhetik als Philosophie der (Welt)Kunst stimuliert daher eine kritische Auseinandersetzung mit vergangener und zeitgenössischer Weltdeutung und

⁴³ Hegel selbst wird sagen, dass das bürgerliche Zeitalter keine Hochblüte des Ideals hervorbringen kann, weil dieses banalisiert wird, indem es auf das private Ideal eines rechtschaffenen Mannes oder guten Familienvaters reduziert wird (GW 28.1, 293f.).

⁴⁴ Das Ideal ist aber nicht völlig ausgeschlossen, sondern kann von Zeit zu Zeit auftauchen. Siehe Iannelli 2013, besonders 55-58 und 64-65.

⁴⁵ Man darf nicht vergessen, dass die Ästhetik zur Zeit, als Hegel seine Berliner Vorlesungen hielt, als Fachdisziplin eine ziemlich neue theoretische Schöpfung war, die als akademisches Experiment die Avantgarde im Europa der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert darstellte. Man bedenke, dass sie erst 1783, dank der Reformen von Joseph II (1783-1789) im tertiären Bildungssektor Pflichtfach für alle Studenten der philosophischen Fakultät an den österreichischen Universitäten wurde, während sie schon unter Leopold II (1790-92) marginalisiert und als gefährliche Disziplin betrachtet wurde. Dazu mehr in Hlobil 2012, 39-57.

veredelt den menschlichen Geist durch die kulturellen Resonanzen von naheliegenden sowie von fernen Kulturen.

Da die Kunst zum Andersartigen erzieht, ist es unvermeidlich, dass sie nicht nur in ihrer Rezeption, sondern auch in der Schöpfungsphase ein intersubjektives Element enthält. Daher ist kein Kunstwerk nach Hegel ein Produkt der Einsamkeit noch das Privileg einer Elite. Kunst, Wissenschaft und Religion können nicht in der Isolierung oder in einem natürlichen, ursprünglichen Zustand gedeihen (GW 27.1, 66). Ein Mensch allein auf einer einsamen Insel kann sie nicht erschaffen, sie sind Ergebnis eines Lebens in Gemeinschaft oder besser eines in Staatsform organisierten Soziallebens, weil nur im Staat der Verzicht auf das brutale Begehren formalisiert wird und die Kunst daher keine ethischen Aufgaben mehr zu erfüllen hat, etwa die Milderung der Barbarei, sondern sich zu ihrer höheren Berufung, der *formellen* „geistigen Bildung“ aufschwingt (GW 28.1, 230). Hegel lässt insofern in seiner Berliner Vorlesung über die Philosophie der Weltgeschichte von 1822/23 ein deutliches Echo von Kant durchklingen, wenn er sagt: „alle großen Menschen haben sich zwar in der Einsamkeit gebildet, aber nur indem sie das, was der Staat schon geschaffen hatte, für sich verarbeiten“ (GW 27.1, 65). Das Werk, das aus dem Gefühl des Einzelnen hervorgeht, der seiner Zeit lauscht, überschreitet die raum-zeitlichen Grenzen seiner Entstehungszeit und wird zum Erbe der ganzen Menschheit. es ist für uns alle.

f) Die ewige Kunst der Verdopplung und die Kette der Bildungstradition

So wie ein Mensch mit Lebenserfahrung seine Weltkenntnis nur durch konkrete Einzelfälle vermitteln kann, so drückt sich der Künstler in der Einzigartigkeit seines Werks aus, in dem seine Welterzählung zusammengefasst ist und das umso origineller und dauerhafter sein wird, je mehr er sich aus der Erzählung der Sache selbst herausnimmt (GW 28.1, 237). Die Kunst bildet zum Allgemeinen durch das Einzelne. Man muss sich jedoch fragen, auf welche Weise dies geschehen kann in einer Zeit, wie der modernen, die dem Ideal und der Einschränkung des Geistigen auf eine rein sinnliche Anschauung tendenziell abgeneigt ist. Die Antwort darauf finden wir in einer Überlegung zur durch und durch dynamischen und reflektierenden Natur der Kunstschöpfung, die das Unmittelbare verachtet und sich nicht damit zufriedengibt, sondern es im Hinblick auf einen Betrachter, einen Rezipienten, allgemeiner gesagt, auf einen anderen schöpferisch bearbeitet. Wie schon Kant in der *Kritik der Urteilskraft* erklärte, würde sich ein allein auf einer einsamen Insel lebender Mensch nicht schön machen oder schmücken. Dafür muss ein Blick, eine andere Perspektive als die eigene vorausgesetzt sein, die der Verwandlung einen Sinn gibt. Hegel teilt diese Auffassung, nach der der Kunst eine Tendenz zur Sozialisation innewohnt. Er geht so weit, dass er sogar in einer so primitiven Ausdrucksform wie der Tätowierung ein erstes schüchternes Zeichen sieht, mit dem die eigene Natur geleugnet und die Alterität und der Blick des anderen einbezogen werden, wodurch eine wertvolle Verdopplung des Menschen entsteht, der ein anderer als er selbst wird (GW 28.1, 230).

Dass die Urmenschen von jeher das Bedürfnis verspürten, ihre Natur zu verwandeln, indem sie sich die Ohren oder die Nase durchbohrten, geht abgesehen von Ort und Zeit auf den eingewurzelten Trieb des

Menschen zurück, sich selbst zu gestalten, sich in der Verwandlung zu erkennen, um sich in einem Werk zu verdoppeln, das als Duplikat der eigenen Existenz gesehen werden kann (GW 28.1, 229). Dieser Wunsch nach Verwandlung und Selbstkenntnis wächst im Lauf der Zeit und mit zunehmender Bewusstheit, bis er eine rein geistige Bildung wird. In diesem bedeutungsvollen Prozess, in dem Verständnis und Geist der Menschheit stets anwachsen, bildet und definiert sich jede geschichtliche Welt in Bezug auf eine andere, von der sie sich absetzt. Jede Bildung setzt eine andere voraus, die gleichzeitig übernommen und umgewälzt wird, um in einer endlosen Kette neue Werte zu schaffen. Die Römer waren die geistigen Väter der Moderne, sie stehen ihrerseits in der Schuld Griechenlands (GW 27.1, 299), von dem wir uns „ewig (...) angezogen fühlen“ (GW 27.1, 337). Aber auch die schöne griechische Welt hat von früheren, archaischeren Kulturen wertvolle Einrichtungen und Bräuche für die Entwicklung eines zivilisierten Zusammenlebens übernommen, wie die Einführung der Ehe oder den Ackerbau. Dieses geistige, aus der Berührung mit den orientalischen Kulturen stammende Erbe wurde dann als „göttliche Gaben“ mythisiert, wie es auch mit dem Feuer, dem Pferd und dem Ölbaum geschah (GW 27.1, 300). Die Bildung eines jeden Volkes, wie auch die des einzelnen Individuums, ist daher nie eine unmittelbare, ursprüngliche und selbstbezogene Dimension, sondern immer das Ergebnis einer Beziehung mit der Alterität, die aufgenommen, verneint und verwandelt wird.

Was in den aufeinanderfolgenden Epochen und Kulturen der Weltgeschichte immer gleich bleibt, ist das Bedürfnis, sich zu verdoppeln, sich in einem Werk zu objektivieren, in dem man sich erkennen kann, weil in dem von der Kunst geschaffenen Schattenreich unser Verständnis der wirklichen Welt und unserer selbst beschleunigt wird. Das Werk, jedes Werk, trägt zur geistigen Bildung bei und erlaubt virtuelle Erfahrungen zu machen, die unsere bruchstückhaften, gewohnheitsmäßigen, wirklichen Erfahrungen ergänzen⁴⁶. Aber die unendliche Kette der Bildung kann nicht in umgekehrter Richtung abgewickelt werden, außer im Gedächtnis. Hegel ist kein Nostalgiker: Das Bessere „liegt vorwärts“ (GW 27.1, 337). Der Geist der Welt drängt unersättlich in die Zukunft, in der die Kunst, wenn auch nicht schöner oder heiterer, fortlebt und den Geist des Menschen fort-bildet und bereichert.

g) Fazit: Wozu noch ästhetische Bildung?

Wenn wir eine auch nur vorläufige Bilanz ziehen wollen, dann können wir nicht umhin, der Aufforderung Hegels an seine Gymnasiasten, Studenten und Zeitgenossen Folge zu leisten, nämlich durch die Erfahrungshorizonte der Künste zu lernen, die Welt mit einem universalen Blick zu betrachten, der die Besonderheiten einer örtlich eng begrenzten Perspektive und die egoistischen Triebe überwindet: „der gebildete Mensch ist dieser, der allem was er thut und sagt und denkt, die Weise der Allgemeinheit aufdrückt“ (GW 27.1, 36).

Sich bilden bedeutet dann nicht einfach, erbauliche Inhalte der (Kunst-)Geschichte und (ästhetische) Vorbilder zu assimilieren, sondern in einem nie völlig abgeschlossenen Prozess im Anderen und

⁴⁶ Von der Pfordten 1826, 56.

Allgemeinen wiedergeboren zu werden, um erneuert zum Eigenen zurückzukehren. Die Bildung ist daher als gemeinschaftlicher, ungeheurer Versuch der Vergeistigung zu verstehen, den das gesamte Menschengeschlecht stets als Ziel vor sich hat. Diese radikale, durchaus nicht selbstverständliche, unendliche Umwandlung, die sich nie erschöpft, aber ständig in sich selbst zusammenzustürzen droht, ist in Wirklichkeit ein Ziel, das es noch heute zu festigen gilt, besonders angesichts der heiklen und unbeständigen internationalen Beziehungen zwischen Ost und West und der Migrationswellen, die das Gleichgewicht der Welt auf dramatische Weise neu definieren. Von fremden Weltanschauungen oder für die Mehrheit der westlichen Bevölkerung unvorstellbaren Lebenserfahrungen ohne Vorurteile und Anmaßung zu lernen kann noch als eine wertvolle Erfahrung formeller Bildung durch Kunst angesehen werden.

Ästhetische Bildung impliziert also keine bloße Wissensaneignung durch die Kunst, Musik oder Literatur, sondern verlangt, dass die Menschen einen ästhetischen Zugang zur Welt und zur Humanität erfinden, um ihre eigene immer begrenzte Kenntnis der Welt zu erweitern, da die Kunst als Spiegel der *conditio humana* sowohl historische als auch imaginative Erfahrungen ermöglicht, wie Hegel 1826 seinen Studenten in seiner dritten Berliner Vorlesung über die Philosophie der Kunst erklärt:

„Die Kunst ergänzt stets die Erfahrungen unseres wirklichen Lebens, und durch diese Erregungen werden wir zugleich fähiger gemacht, in besonderen Zuständen und Situationen [gründlicher, tiefer zu empfinden,] oder [werden fähig gemacht], daß [die äußerlichen Umstände] diese Empfindungen erregen, was erst durch diese Vermittlungen in der Kunstanschauung möglich gemacht worden ist.“⁴⁷

Als Hüterin des Sinnlichen kann die Kunst unser Leben durch virtuelle und visionäre Erlebnisse vervollständigen und reicher machen, zum Möglichen öffnen und zum Allgemeinen verfeinern. Es handelt sich um einen schwierigen, lang andauernden Prozess, der nicht als wirklich abgeschlossen gelten kann, solange die Menschenrechte nicht in jedem Winkel des Planeten geachtet werden und die Kunstwerke der Wut von zerstörerischen Bilderstürmern zum Opfer fallen.

Literaturverzeichnis:

- Bertram, G., „Kunst ist politisch – ein Plädoyer für ästhetische Bildung“, in: *Jahrbuch für Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis*, hg. von S. Porombka et al., Tübingen (Narr) 2007, 31-47.
- Beuthan, R., „Grundzüge und Perspektiven von Hegels phänomenologischem Bildungsbegriff“, in: E. Eberhard, K. Vieweg (eds.), *Kritisches Jahrbuch der Philosophie, Bildung zur Freiheit: Zeitdiagnose und Theorie im Anschluß an Hegel*, Würzburg (Königshausen & Neumann) 2010, 33-45.
- Braune, A., *Freiheit und Bildung bei Hegel*, Würzburg (Königshausen & Neumann) 2013.
- Cecchinato, G., „Champagne does not Produce Poetry. Er-innerung and Gedächtnis in Hegel's Theory of the Artistic Genius“, in: V. Ricci, F. Sanguinetti (eds.), *Hegel on recollection: essays on the concept of Erinnerung in Hegel's system*, Newcastle upon Tyne (Cambridge Scholars Publishing) 2013, 159-178.

⁴⁷ Von der Pfordten 1826, 56.

- Cocalis, S. L., "The Transformation of *Bildung* from an Image to an Ideal", in: Monatshefte 70, 1978, 399-416.
- Dehrman, M.-G., *Das "Orakel der Deisten": Shaftesbury und die deutsche Aufklärung*, Göttingen (Wallstein Verlag) 2008.
- Fees, K., "Theoretische und praktische Bildung bei Hegel", in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 4, 1996, 471-486.
- Gennari, M., "La nascita della Bildung", in: Studi sulla formazione, 1, 2014, 131-149.
- Gerardi, G., *La nozione di "Bildung" nel primo Hegel*, Milano (LED) 2012.
- Gethmann-Siefert, A., Stemmerich-Köhler, B., "Faust: die »absolute philosophische Tragödie« – und die »gesellschaftliche Artigkeit« des West-östlichen Divans", in: Hegel-Studien 18, 1983, 23-64.
- Giosi, M., "L'estetica di Hegel e la Bildung. Annotazioni", in: Studi sulla formazione, 15, 2012, 163-172.
- Hegel, G. W. F., *Phänomenologie des Geistes*. Gesammelte Werke Bd. 9, Hamburg (Meiner Verlag) 1980.
- Hegel, G. W. F., *Wissenschaft der Logik*, Gesammelte Werke Bd. XI: Erster Band: *Die objektive Logik* (1812/13), Hamburg (Meiner Verlag) 1978.
- Hegel, G. W. F., *Nürnberger Gymnasialkurse und Gymnasialreden (1808-1816)*, Gesammelte Werke Bd. 10.1, Hamburg (Meiner Verlag) 2006.
- Hegel, G. W. F., *Nürnberger Gymnasialkurse und Gymnasialreden (1808-1816)*, Gesammelte Werke Bd. 10.2, *Beilagen und Anhang*, Hamburg (Meiner Verlag) 2006.
- Hegel, G. W. F., *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Gesammelte Werke Bd. 14. 1, *Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse - Grundlinien der Philosophie des Recht*, Hamburg (Meiner Verlag) 2009.
- Hegel, G. W. F., *Vorlesungen über die Philosophie des subjektiven Geistes*. Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1822 und 1825, Gesammelte Werke Bd. 25.1, Hamburg (Meiner Verlag) 2008.
- Hegel, G. W. F., *Vorlesungen über die Philosophie des Rechts I*. Nachschriften zu den Kollegien 1817/18, 1818/19 und 1819/20, Gesammelte Werke Bd. 26.1, Hamburg (Meiner Verlag) 2013.
- Hegel, G. W. F., *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*, Berlin 1822/23, Nachschriften zu dem Kolleg des Wintersemesters 1822/23, Gesammelte Werke Bd. 27.1, Hamburg (Meiner Verlag) 2015.
- Hegel, G. W. F., *Vorlesungen über die Philosophie der Kunst*, Nachschriften zu den Kollegien der Jahre 1820/21 und 1823, Gesammelte Werke Bd. 28.1, Hamburg (Meiner Verlag) 2015.
- Hegel, G. W. F., *Philosophie der Kunst*. Vorlesung von 1826. Mitschrift von der Pfordten, hg. von A. Gethmann-Siefert, J.-I. Kwon und K. Berr, Frankfurt a/M. (Suhrkamp) 2005 [zit. von der Pfordten 1826].
- Hegel, G. W. F., *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte* auf der Grundlage der Ausgabe von K. Hegel von 1840, Theorie-Verkausgabe Bd. 12, Frankfurt a/M (Suhrkamp Verlag) 1970.
- Henrich, D., "Zerfall und Zukunft. Hegels Theoreme über das Ende der Kunst", in: *Fixpunkte*, Frankfurt a/M (Suhrkamp Verlag) 2003, 65-125.
- Hlobil, T., *Geschmacksbildung im Nationalinteresse: Die Anfänge der Prager Universitätsästhetik im mitteleuropäischen Kulturraum 1763–1805*, Hannover (Wehrhahn) 2012.
- Horlacher, R., *Bildungstheorie vor der Bildungstheorie - Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert*, Würzburg (Königshausen Neumann) 2004.
- Hyppolite, J., *Gènese et structure de la Phénoménologie de l'esprit de Hegel*, Paris (Aubier) 1956, I, 17.
- Kant, I., *Kritik der Urteilskraft*, in: *Kants Werke*, Akademie Textausgabe, Bd. 5, De Gruyter, Berlin/ New York 1968, unveränderter photomechanischer Abdruck von *Kants gesammelte Schriften*, Bd. 5, hg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin (Reimer) 1913 (orig. 1790).
- Kwon, J.-I., "Kunst und Geschichte. Zur Wiederbelebung der orientalischen Weltanschauung und Kunstform in Hegels Bildungskonzeption" in D. Köhler, E. Weisser-Lohmann (eds.), *Hegels Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*, Hegel-Studien, Beiheft 38, 1998, 147-161.
- Kwon, J.-I., *Hegels Bestimmung der Kunst: die Bedeutung der 'symbolischen Kunstform' in Hegels Ästhetik*, München (Fink) 2001.
- Iannelli, F., "Ideale Variationen Dissonanzen Brüche", in: A. Gethmann-Siefert, E. Rózsa, H. Nagl-Docekal, E. Weisser-Lohmann (eds.), *Hegels Ästhetik als Theorie der Moderne*, Berlin (Akademie Verlag) 2013, 39-66.

- Iannelli, F., "Ohne die Farben des Lebens: Hegels Deutung der griechischen Skulptur", in: *Proceedings of the 23rd World Congress on Philosophy*, (45 outstanding papers), Philosophy documentation Center, Charlottesville 2017 (im Druck).
- Lichtenstein, E., "Bildung", in: J. Ritter et al. (eds.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 1 A–C, Basel/Stuttgart (Schwabe & Co.) 1971, 921–927.
- Liebsch, D., *Die Geburt der ästhetischen Bildung aus dem Körper der antiken Plastik. Zur Bildungssemantik im ästhetischen Diskurs zwischen 1750 und 1800*, Hamburg (Meiner) 2001.
- Maier, H., "Bildungsreformen in Ost und West – Versuch einer Bilanz", in: A. Hutter, M. Kartheininger (eds.), *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*, München (Karl Alber) 2009, 106-123.
- Muratori, C., *The first German philosopher: the mysticism of Jakob Bohme as interpreted by Hegel*, Dordrecht (Springer-Verlag) 2016.
- Oelkers, J., "Das Konzept der Bildung in Deutschland im 18. Jahrhundert", in: J. Oelkers, F. Osterwalder, H. Rhyn (eds.), *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*, Weinheim u.a. (Beltz) 1998, 45-70.
- Olivier, A. P., *Hegel et la Musique: de l'expérience esthétique à la spéculation philosophique*. Paris (Librairie Honoré Champion) 2003.
- Pöggeler, O., "Hegels Bildungskonzeption im geschichtlichen Zusammenhang", in: *Hegel-Studien*, 15, 1980, 241-269.
- Pöggeler, O., "Hegel und die Geburt des Museums", in: A. Gethmann-Siefert (ed.), *Kunst als Kulturgut*. Bd. I: *Die Sammlung Boisserée*, München (Fink) 2011, 301- 315.
- Rózsa, E. *Hegels Konzeption praktischer Individualität. Von der Phänomenologie des Geistes zum enzyklopädischen System*. Paderborn (Mentis Verlag) 2007.
- Rózsa, E., "Vom „Ideal der Schönheit“. Zum Prinzip der subjektiven Freiheit und dem „formellen Gesetz“ des Schönen. Hegels These über das Ende der Kunst", in: K. Vieweg, F. Iannelli, F. Vercellone (eds.), *Das Ende der Kunst als Anfang freier Kunst*, München (Fink) 2015, 33-47
- Thaulow, G., *Die Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse*, Kiel (Akademische Buchhandlung) 1858.
- Weisser-Lohmann, E. "Das Nationalmuseum – Konzeptionen um 1800", in: E. Weisser-Lohmann (ed.), *Kunst als Kulturgut*. Bd. II: *Kunst und Staat*, München (Fink) 2011, 11-30.
- Zenkert, G. "Bildung", in: H. D. Betz et al. (eds.), *Religion in Geschichte und Gegenwart*, 4. Auflage, Bd. 1., Tübingen (Mohr Siebeck) 1998, 1578-1582.
- Zirfas, J., Klepacki, L., Lohwasser, D., *Geschichte der Ästhetischen Bildung*, Bd. 3: *Neuzeit*, Teilband 1: *Aufklärung*. Paderborn (Ferdinand Schöningh Verlag) 2014.
- Ziche, P. "Ausbildung zum Genie. Schelling und die Bildung zur Innovationsfähigkeit", in: A. Hutter, M. Kartheininger (eds.), *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*, München (Karl Alber) 2009, 63-81.
- Zöllner, G., "Menschenbildung. Staatspolitische Erziehung beim späten Fichte" in: A. Hutter, M. Kartheininger (eds.), *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*, München (Karl Alber) 2009, 42-62.