

WER SOLL DEN MENSCHEN ZUM GUTEN ERZIEHEN? KANTS PÄDAGOGISCHES DENKEN UND PÄDAGOGISCH DENKEN MIT KANT

Sandra Eleonore JOHST¹
University of Hagen

Ziel ist es, Kants pädagogisches Denken, das seine philosophischen Werke begleitet, in den Grundzügen nachzuzeichnen und zu exponieren, um es für heutiges pädagogisches Denken anschlussfähig zu machen. Die Einleitung argumentiert zunächst in Anknüpfung an die Kant-Forschung dafür, wie sich ein solcher Versuch allgemein rechtfertigen lässt. Die Ausführungen konzentrieren sich daraufhin konkret auf das von Kant in der *Anthropologie* formulierte Erziehungsproblem, welches darin besteht, dass der Mensch zwar zum Guten erzogen werden müsse, jener der ihn erziehe aber wiederum ein Mensch sei, der selbst einer solchen Erziehung bedürfe. Kants Schriften werden im Anschluss für eine pädagogische Spurensuche genutzt, um Wege zu entdecken, wie wir mit diesem Problem umgehen können. Im Zentrum der Ausführungen steht also die Frage: Wen empfiehlt Kant als Lehrer für die Erziehung des Menschen zum Guten?

EINLEITUNG: WARUM PÄDAGOGISCH DENKEN MIT KANT?

Die Fragen nach Kants Beitrag zur Pädagogik oder nach einer Kantischen Pädagogik werden meist in Verbindung mit der Schrift *Immanuel Kant über Pädagogik* zu beantworten versucht. Aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte bleibt es allerdings fraglich, inwiefern in dieser von Kants Schüler Friedrich Theodor Rink 1803 herausgegebenen Schrift tatsächlich authentisches Gedankengut von Kant zu finden ist. Rink (Päd, AA 09: 439) gibt in seiner Vorrede als Herausgeber an, die Schrift enthalte Bemerkungen über die Pädagogik von Kant, die sich dem

<https://doi.org/10.36311/2318-0501.2022.v10n1.p107>

Umstand verdanken, dass er Vorlesungen über Pädagogik gehalten habe². Genauere Angaben über die von Kant „hingeworfenen Bemerkungen“, die „beiläufigen Anmerkungen“ Rinks, deren Quellen oder Kompilation findet sich nicht in diesem Vorwort (ebd.). Die detaillierte, textkritische Studie von Traugott Weisskopf (1970) stellt als Ergebnis unter anderem deswegen fest, dass die von Rink herausgegebene Schrift nicht als authentisches Werk Kants angesehen werden könne. Bis heute ist das Wissen über das zugrunde liegende Originalmaterial zu gering, als dass es ausreichend begründet wäre, diese Schrift im Wortlaut Kant zuzuschreiben (vgl. Steve Naragon 2006; Stark 2012: 147). Wird das Authentizitätsproblem ernstgenommen, stellt sich die Frage, die Peter Kauder (1999: 29) bereits aufgeworfen hat: „Wäre die Bedeutung Kants für die Pädagogik nicht auch dann noch von signifikanter Art, wenn es die Pädagogik-Schrift gar nicht gäbe und/oder er niemals über Pädagogik gelesen hätte?“

Die kurze Antwort darauf scheint Ja zu lauten, denn schließlich wurde Kants Philosophie zu seinen Lebzeiten und bereits vor dem Erscheinen der Rink-Schrift als Quelle für die sich im 18. Jahrhundert als Disziplin etablierende Pädagogik herangezogen. Wie die aufschlussreiche Studie von Christiane Ruberg (2007) belegt, inspirierte Kants Moralphilosophie die frühen pädagogischen Kantianer teilweise schon in den 1790er-Jahren dazu, das tradierte Ziel der Glückseligkeit mit der Würdigkeit glücklich zu sein zu ersetzen. Auf die Bedeutung Kants in der Pädagogikgeschichte haben neben Ruberg auch andere hingewiesen. Thomas Mikhail (2017: 67-81) beschreibt dazu den Einfluss von Kant auf die Pädagogik ab den pädagogischen Neukantianern Paul Natorp und Richard Höningwald. Lutz Koch (2013: 719) weist daraufhin, dass sich neben den frühen pädagogischen Kantianern und den pädagogischen Neukantianern vielleicht sogar noch eine dritte pädagogische Schulbildung, die rund um Alfred Petzelt zur Mitte des 20. Jahrhunderts, auf Kant zurückführen ließe.

Abgesehen von der historischen Verbindungslinie Kants zur Pädagogik finden sich auch Forschungsbeiträge, die sich der Frage nach Kants Beitrag zur Pädagogik in systematischer Perspektive widmen (vgl. Lutz Koch 2003; Robinson dos Santos 2007; Fulvia Leone 2017). Da jedoch neben der umstrittenen Rink-Schrift Kant kein Werk systematisch und ausschließlich der Erziehung gewidmet hat, er den Pädagogik-Begriff nicht einmal außerhalb dieser Schrift verwendet (vgl. Stark 2012: 155), wird dasjenige, was unter einer Kantischen Pädagogik zu verstehen ist, immer eine pädagogische Auslegung seiner Philosophie bleiben.

Warum es gute Gründe dafür gibt, Kants Philosophie pädagogisch zu interpretieren und mit ihm pädagogisch zu denken, dafür hat Felicitas Munzel (2012) eine überzeugende Argumentationslinie aufgebaut. In *Kant's Conception of Pedagogy Toward Education for Freedom* nutzt sie beide Verbindungslinien von Kant zur Pädagogik: Sie verortet ihn historisch im Zeitalter der Aufklärung und macht somit auf seine Rolle als ‚Lehrer der Lehrer‘ aufmerksam und sie untersucht seine Schriften, insbesondere die Methodenlehren, um seine ‚Idee der Erziehung‘ zu entdecken³. In dieser Lesart zeigt sich Kants kritische Philosophie als *paideia*, als umfassendes Programm zur Kultivierung des Geistes, das für unser heutiges Denken über Pädagogik relevant ist. Laut Munzel weisen die Motive Freiheit, Welt der Ideen sowie Disziplinierung und Kultivierung des Geistes auf ihren Eingang in das moderne Denken durch Kant hin. Da seine Philosophie historisch im Zentrum der modernen pädagogischen

Problemstellungen angesiedelt ist, im sogenannten pädagogischen Jahrhundert als diese Themen explizit erkannt und vielseitig diskutiert wurden, ist sie auch heute eine wertvolle Ressource für eine gründliche Pädagogikreflexion (vgl. Munzel 2012: 384).

Daran anknüpfend soll im Folgenden das Augenmerk auf ein von Kant explizit in den authentischen Schriften adressiertes Erziehungsproblem gerichtet werden, um seine Antworten für heutige Überlegungen anschlussfähig zu machen. Die Rink-Schrift bleibt dabei außen vor und mit ihr die prominenten Formulierungen, die in den Erziehungswissenschaften „fast topische Bedeutung gewonnen“ haben, wie etwa die bekannte Problemformel, wie die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren sei (Koch 2015b: 2336f.). Vor dem Hintergrund der Authentizitätsdebatte kann der Impetus auf diese Schrift dem pädagogischen Thema einen zweifelhaften Status verleihen und davon ablenken, dass der Grund für die enge Verbindung Kants mit Erziehungsfragen in seinem Wirken und Werk selbst liegt. Deswegen startet die pädagogische Spurensuche bei dem von Kant in der *Anthropologie* formulierten Problem:

„Der Mensch muß also zum Guten erzogen werden; der aber, welcher ihn erziehen soll, ist wieder ein Mensch, der noch in der Rohigkeit der Natur liegt und nun doch dasjenige bewirken soll, was er selbst bedarf.“ (Anth, AA 07: 325)

Mit dieser Problemstellung ist eine erste Orientierung gewonnen. Erziehung ist für Kant ein notwendiger („muss erzogen werden“), intentionaler („zum Guten“) und interpersonaler („Mensch erzieht Mensch“) Entwicklungsprozess des Menschen. Damit lässt sich ein begrifflicher Minimalkonsens von Erziehung rechtfertigen, mit dem die vorliegende Analyse operiert: Die Frage nach Kants pädagogischem Denken sucht nach einer berechtigten und sinnvollen Form intentionalen, interpersonalen Handelns, mit dem eine allgemein wünschenswerte Wirkung erzielt werden soll⁴. Intentional betont hierbei im Unterschied zu einem automatischen Ablauf, die selbstinitiierte Entscheidung für diese Entwicklung. Erziehung betont stärker als etwa Bildung, dass es sich um eine bewusste und absichtliche Tätigkeit handelt, die eine voluntative Leistung des Subjekts darstellt. In Hinsicht auf diesen Prozess scheint es Kant primär weniger um die Verwissenschaftlichung oder Rechtfertigung dieser Tätigkeit als wissenschaftlicher Disziplin zu gehen, sondern um die basale Frage, wer ein geeigneter Erzieher für den Menschen sein kann. Wenn Kant offensichtlich der Ansicht ist, dass der Mensch zum Guten erzogen werden müsse, wen empfiehlt er dann als geeigneten Lehrer dafür? Hierzu werden nun durch eine Exegese und Kommentierung einschlägiger Stellen Vorschläge erarbeitet.

1. DIE GESETZGEBUNG IN JEDER MENSCHENVERNUNFT ALS ‚LEHRER IM IDEAL‘: PHILOSOPHIEN LERNEN

Explizit und quantitativ stellt Erziehung zwar nicht Kants Hauptthema dar, aber erzieherische Gedanken begleiten seine Ausarbeitungen zum Menschen, zur Freiheit, zur Geschichte, zum Staat und zur Aufklärung kontinuierlich. Das gilt sowohl für die vorkritischen Schriften als auch für die kritische Philosophie sowie für die populäreren Aufsätze und die Briefe. Bereits die frühen *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* (1764)

schließt Kant, indem er einer pädagogisch zu nennenden Hoffnung Ausdruck verleiht. Er wünscht sich, „daß das noch unentdeckte Geheimniß der Erziehung dem alten Wahne entrissen werde, um das sittliche Gefühl frühzeitig in dem Busen eines jeden jungen Weltbürgers zu einer thätigen Empfindung zu erhöhen“ (GSE, AA 02: 256). Die Untersuchung von Kants pädagogischem Denken kann diesem noch unentdeckten Geheimnis nachspüren und prüfen, ob und wie Kant versucht hat, es zu lüften.

Dass er ein gewisses pädagogisches Interesse hatte, legt auch Kants praktische Tätigkeit als Lehrer an der Albertus-Universität in Königsberg nahe. Gegenüber seinem Schüler Marcus Herz formulierte er Anfang April 1778, dass er den Hauptzweck seiner akademischen Tätigkeit als Professor für Logik und Metaphysik darin verortete, „gute und auf Grundsätze errichtete Gesinnungen zu verbreiten, in gutgeschaffenen Seelen zu befestigen und dadurch der Ausbildung der Talente die einzige zweckmäßige Richtung zu geben“ (Br, AA 10: 230f.). Es verwundert also nicht, dass auch in seinem kritischen Hauptwerk, der *Kritik der reinen Vernunft*, Kants erzieherische Absicht und Hoffnung als Lehrer zum Ausdruck kommt. Die Konnexion von Erziehung und Vernunftkritik zeigt sich dabei in mindestens dreierlei Hinsicht: In Kants Beschreibung der erzieherischen Wirkung der *Kritik* auf die Nachkommenschaft (1), in der für die Kritik notwendigen Disziplin der Vernunft (2) und in dem Bild als ‚Lehrer im Ideal‘, das er der Gesetzgebung in jeder Menschenvernunft gibt (3).

(1) Dass Kant mit seiner *Kritik* hofft, eine erzieherisch zu nennende Wirkung auf die Nachkommenschaft zu erzielen, zeigt sich deutlich in der Vorrede zur zweiten Auflage. Eine nach Maßgabe der *Kritik* abgefasste Metaphysik, die das Hauptziel von Kants Bestreben darstellt, der Metaphysik „den sicheren Gang einer Wissenschaft“ zu ermöglichen, bezeichnet er hier als ein „Geschenk“ für die Nachkommenschaft (KrV, B XXX). Denn die *Kritik* sei eine „Cultur der Vernunft“ und ermögliche eine „bessere Zeitanwendung einer wißbegierigen Jugend“ (KrV, B XXXf.). Sie trage zur „Erlernung gründlicher Wissenschaften“ bei und Sorge dafür, „allen Einwürfen wider Sittlichkeit und Religion auf sokratische Art, nämlich durch den klärsten Beweis der Unwissenheit der Gegner, auf alle künftige Zeit ein Ende zu machen“ (KrV, B XXXI). Das Ziel, welches Kant mit dem Vorhaben einer Kritik der reinen Vernunft verfolgt und welches darin besteht, die Quellen der Irrthümer zu verstopfen, die mit dem Projekt Philosophie genuin verbunden zu sein scheinen, ist demnach auch ein pädagogisches: Er versteht es als Geschenk für die Nachkommenschaft, als Kultur der Vernunft und Möglichkeit die Sittlichkeit vor ungerechtfertigten Angriffen zu schützen.

(2) Die *Kritik* als Kultur der Vernunft ist als eine Untersuchung der Vernunft durch Vernunft dabei selbst auf Erziehung angewiesen. Deutlich zeigt sich das im ersten Hauptstück der *Transzendentalen Methodenlehre*, in der Kant auf den Nutzen des Negativen einer Unterweisung aufmerksam macht. Dieser zeige sich dann, wenn die Schranken möglicher Erkenntnis sehr eng, der Reiz zum Urteilen groß, der Schein, der sich darbiete, sehr betrügerlich und der Nachteil aus dem Irrtum erheblich sei (vgl. KrV, B 737). Also genau dann, wenn sich die Vernunft in ihren Grenzen bewusst wird und sich fortan an diese halten soll, um den wissenschaftlich sicheren Gang der Metaphysik nicht zu gefährden. Dazu sei Disziplin notwendig, worunter Kant den Zwang versteht, „wodurch der beständige Hang von gewissen

Regeln abzuweichen eingeschränkt und endlich vertilgt“ werde (KrV, B 737). Mit diesem Zwang der sich selbst disziplinierenden Vernunft steht und fällt das gesamte Projekt von Kants Transzendentalphilosophie. Denn nur eine Vernunft, der es gelingt, ihren Hang zur Erweiterung über die Grenzen möglicher Erfahrung zu bändigen, die sich dadurch vor Ausschweifung und Irrtum abhalte, könne statt Täuschungen und Blendwerken „ein System der Vorsicht und Selbstprüfung“ errichten (KrV, B 739). Die Methode der Kritik ist demnach disziplinierend.

(3) Auf der konkret-inhaltlichen Ebene zeigt sich in der *Kritik* ein Hinweis darauf, wer dabei der einzige Lehrer für den Menschen sein kann und wergewissermaßen dafür verantwortlich zeichnet, dass die *Kritik* durch eine sich in ihrem Gebrauch selbst disziplinierende Vernunft möglich wird und dass sie eine erzieherische Wirkung auf die Nachkommenschaft erzielen kann. Denn in der *Architektonik* findet sich Kants grundsätzliche Haltung als philosophischer Lehrer: Man könne nur philosophieren lernen, „das Talent der Vernunft in der Befolgung ihrer allgemeinen Principien an gewissen vorhandenen Versuchen üben, doch immer mit Vorbehalt des Rechts der Vernunft, jene selbst in ihren Quellen zu untersuchen und zu bestätigen, oder zu verwerfen“ (KrV, B 866). Um dieses Philosophieren zu lernen, so lässt sich der Stelle entnehmen, gäbe es „einen Lehrer im Ideal“, den allein man den Philosophen nennen könnte, „aber, da er selbst doch nirgend, die Idee aber seiner Gesetzgebung allenthalben in jeder Menschenvernunft angetroffen wird, so wollen wir uns lediglich an der letzteren halten“ (KrV, B 867). Die *Kritik* ist keine Philosophie, die es wie ein Urbild zu lernen gilt, sondern sie ist eine Methode philosophieren zu lernen. Die Idee der Gesetzgebung der Vernunft, die in jedem Menschen angetroffen werden könne, ist für Kant der Lehrer im Ideal.

In Hinblick auf die Frage, wie wir mit dem Mensch-erzieht-Mensch-Problem umgehen können, lässt sich festhalten, dass Kant die Idee der Gesetzgebung der Vernunft als ‚Lehrer im Ideal‘ empfiehlt. Er verweist also auf eine dem Menschen übergeordnete Instanz, die Gesetzgebung der Vernunft, welche für den Versuch gut zu werden, eine zuverlässigere Orientierung erlaube, als die konkrete Praxis der Menschen. Wer philosophieren lernen will, der muss die Gesetzgebung in seiner eigenen Vernunft entdecken und sich von ihr in seiner konkreten Zwecksetzung in der Welt belehren lassen. Dass diese Form von Selbsterziehung im Denken tatsächlich die grundsätzliche Möglichkeit für eine Erziehung des Menschen zum Guten darstellt, deutet sich bereits an dieser Stelle in der *Architektonik* an. Denn als „Endzweck“ einer Philosophie nach dem Weltbegriffe gibt Kant hier „die ganze Bestimmung des Menschen“ an und hält fest, dass die Philosophie über dieselbe Moral heiße (KrV, B 868).

2. WAS DIE MENSCHLICHE NATUR ‚IN UND MIT UNS‘ TUN WIRD: DIE ERZIEHUNG VON OBEN HERAB

Allerdings ist diese Form von Selbsterziehung, der disziplinierende Gebrauch der eigenen Vernunft, nur eine Antwort, die sich bei der pädagogischen Spurensuche nach einer Lehrerempfehlung für den Menschen in Kants Philosophie entdecken lässt. Zwar ist das Vernunftvermögen und der eigene Verstandesgebrauch für die Aufklärung verstanden

als Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit notwendig. Und die Aufklärung ist für Kant wiederum ein notwendiges Element für das Fortschreiten der menschlichen Gattung. Doch betrachtet man Kants Ausführungen über die Möglichkeit eines Fortschritts zum Besseren in Zusammenhang mit der Erziehung des Menschen wird man neben der Gesetzgebung der Vernunft auf einen weiteren zentralen Faktor für die Entwicklung des Menschen aufmerksam gemacht.

So wird Erziehung als interpersonale Tätigkeit von Kant als Mittel eines Fortschritts zum Besseren etwa im *Gemeinspruch* durchaus erwogen, aber zugleich problematisiert. Zwar hinge das erfolgreiche Fortschreiten zum Besseren davon ab, „was wir thun (z.B. von der Erziehung, die wir der jüngeren Welt geben), und nach welcher Methode wir verfahren sollen, um es zu bewirken“, aber insbesondere von dem, „was die menschliche Natur in und mit uns thun wird, um uns in ein Gleis zu nöthigen, in welches wir uns von selbst nicht leicht fügen würden“ (TP, AA 08: 310). Dieser Hinweis liest sich so, als wäre das, was wir intentional für den Fortschritt zum Besseren tun, nicht hinreichend für einen Erfolg, sondern als gäbe es dazu noch ein weiteres Erfordernis: Eine Art natürlichen Zwang, der uns in die dazu vorgesehene Richtung bringt. Etwas, das die menschliche Natur ‚in und mit uns‘ tun wird. Etwas, das mit uns geschieht. Kant spricht an dieser Stelle selbst von „Vorsehung“ (ebd.).

Mit der Entscheidung, wem die ausschlaggebende Rolle des Erziehers für den Menschen letztlich zukomme, geht Kant demnach nicht leichtfertig um. Neben der Gesetzgebung der Vernunft zieht er auch die menschliche Natur dafür in Betracht. Die ‚menschliche Natur in uns‘ lässt sich dabei durchaus mit dem bereits vorgestellten ‚Lehrer im Ideal‘ parallelisieren. Denn Kant scheint die Vernunft als Anlage zu verstehen, die dem Menschen von Natur aus zukomme. In der *Kritik* spricht er vom „Talent der Vernunft“, welches stetiger Übung bedürfe (KrV, B 866) und in der *Anthropologie* beschreibt er den Menschen „als mit Vernunftfähigkeit begabtes Thier (*animal rationabile*)“, das als Gattung „aus sich selbst ein vernünftiges Thier (*animal rationale*) machen“ könne (Anth, AA 07: 321). Die Letztbegründung Kants dafür, dass der Mensch ein irdisches-körperliches Wesen mit Vernunftfähigkeit ist, ist die Natur, die ihn so geschaffen hat. In dieser Hinsicht wäre der ‚Lehrer im Ideal‘ als Gesetzgebung der Vernunft dasjenige, was auch unter der menschlichen Natur ‚in uns‘ zu verstehen ist. Aber was bedeutet der zweite Teil der menschlichen Natur, das was sie ‚mit uns‘ tun wird?

Eine allgemeine und positive Definition dessen, was die menschliche Natur ist, scheint schwierig. Zwar gibt die zitierte Stelle aus der *Kritik* an, dass die Bestimmung des Menschen der Endzweck der Philosophie nach dem Weltbegriffe sei und Moral heiße, aber passend zu dem aktuellen Charakter des Philosophieren-Lernens, des sich übenden und disziplinierenden Selbstdenkens, stellt sie eine kontinuierliche Aufgabe dar. Oder in den Worten Reinhard Brandts (2007: 19): „Wir sind durch unsere eigene Vernunft dazu bestimmt, uns selbst zu bestimmen.“ Insofern kennzeichnet sich die menschliche Natur durch eine gewisse Offenheit. Dennoch gibt es durch empirische Beobachtungen die Möglichkeit, Kenntnis darüber zu erwerben, was der Mensch ist. Laut Kant lässt sich Menschenkenntnis zweifach erforschen: in physiologischer Perspektive auf das, „was die Natur aus dem Menschen macht“ und in pragmatischer Hinsicht auf das, „was er als freihandelndes Wesen aus sich selber macht, oder machen kann und soll“

(Anth, AA 07: 119). Beides, das, was die Natur aus dem Menschen macht und das, was er aus sich selbst macht oder machen kann und soll, weist auf konkrete Ereignisse in der Welt hin, die sich beobachten lassen. Ihnen räumt Kant eine erzieherische Wirkung ein, als menschliche Natur, die etwas mit uns tut.

Die menschliche Natur hat demnach auch eine äußerliche Seite, die uns begegnet und auf uns wirkt, etwa in Form von kulturellen Leistungen, die sich geschichtlich entwickeln. Auch wenn Kant von einem teleologischen Geschichtsverlauf ausgeht, indem sich das kulturelle Zusammenleben von Menschen schrittweise moralisch perfektionieren lasse, ist der momentane Stand kultureller Leistung nicht automatisch gut. Das liegt in der menschlichen Natur begründet, der Kombination von Vernunftbegabung und körperlichem Naturwesen. Für Kant ergibt sich daraus ein Widerstreit zweier Prinzipien, durch den letztlich das Problem der Erziehung der menschlichen Gattung prinzipiell unauflösbar werden muss: Denn die Natur im Menschen will „von der Cultur zur Moralität“ und „nicht (wie es doch die Vernunft vorschreibt) von der Moralität und ihrem Gesetze anhebend, zu einer darauf angelegten zweckmäßigen Cultur“ (Anth, AA 07: 327f.). Dasjenige, was Kant nun mit der Vorsehung, einer Art natürlichen Zwang zum Fortschritt zum Besseren einführt, stellt einen Versuch dar, die Geschichte des Menschen so zu interpretieren, dass die beiden Prinzipien Natur und Vernunft letztlich doch ein gemeinsames Ziel verfolgen: die Moralisierung des Menschen.

Gelingt es dem Menschen nicht, sich durch die Vernunftdisziplinierung zum Guten zu erziehen, so wird die Natur das für ihn übernehmen. Zumindest findet sich diese Alternative in Kants Reflexionen über die Charakteristik des Menschen, über die „Art, das Innere des Menschen aus dem Äußeren zu erkennen“ (Anth, AA 07: 283). Hier beschreibt Kant eine „Erziehung von oben herab“ und versteht darunter eine Weisheit, die zwar nicht die des Menschen ist, also nicht von ihm geschaffen, „aber doch die (durch seine eigene Schuld) ohnmächtige Idee seiner eigenen Vernunft ist“ (Anth, AA 07: 328). Die Art und Weise, wie diese natürliche Erziehung zum Guten von Kant geschildert wird, vermag zu erschrecken: Sie sei „rauh und strenge“, kennzeichne sich „durch viel Ungemach“ und eine „bis nahe an die Zerstörung des ganzen Geschlechts reichende Bearbeitung der Natur“ (ebd.). An der bereits zitierten Stelle über das, was die menschliche Natur in und mit uns tun wird, nennt er als Beispiel den durch fortrückende Kultur der Staaten „zugleich wachsenden Hange, sich auf Kosten der Andern durch List oder Gewalt zu vergrößern“, durch den Kriege vervielfältigt werden, die für den Menschen schreckliche, äußere Umstände bereiten (TP, AA 08: 311). Diese widrigen Umstände werden als drastische, äußere Mittel interpretiert, um die Menschheit zu disziplinieren, um durch Ohnmacht letztlich das zu bewirken, „was guter Wille hätte thun sollen, aber nicht that“ (ebd.).

Festhalten lässt sich, dass Kant neben dem ‚Lehrer im Ideal‘ für eine Erziehung des Menschen zum Guten noch das nennt, was die menschliche Natur in und mit uns tun wird, um uns in die dafür nötige Richtung zu zwingen. Bei dieser ‚Erziehung von oben herab‘ handelt es sich allerdings weniger um eine Empfehlung, als um eine Abschreckung, die zur Selbstdisziplinierung ermuntern soll. Kants Auslegung der Geschichte als Weg zur Moralisierung der menschlichen Gattung ist letztlich ein Mutmacher dafür, sich der Aufgabe,

die Bestimmung des Menschen zu bestimmen, zu stellen: Die auf Erfahrung und Geschichte gegründete Erwartung soll dazu beitragen, an dem „Fortschreiten zum Besseren nicht zu verzweifeln, sondern mit aller Klugheit und moralischer Vorleuchtung die Annäherung zu diesem Ziele (ein jeder, so viel an ihm ist) zu befördern“ (Anth, AA 07: 329). Mit der Interpretation der Geschichte als Möglichkeit einer Erziehung zum Guten zeigt sich Kant selbst als Lehrer für den Menschen. Er muntert uns dazu auf, aktiv zu einem Fortschritt zum Besseren beizutragen, freiwillig das zu tun, was guter Wille tun soll, bevor uns äußere, schlimme Umstände keine andere Option mehr lassen werden.

3. DER ‚WEISHEITSLERHER‘ UND SEINE PERSON ALS BEISPIEL: KANTS IDEE EINES NÜTZLICHEN UNTERRICHTS

Nach dem ‚Lehrer im Ideal‘ und der ‚Erziehung von oben herab‘, die bereits auf Kants pädagogisches Interesse und Engagement hinweisen, lässt sich die Spurensuche nach einer Lehrerempfehlung für den Menschen noch durch die Perspektive auf den Lehrer Kant ergänzen. Neben einer Kenntnis über unsere Denkfähigkeiten, einer intensiven Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Grenzen unseres Vernunftvermögens, lässt die Unterrichtspraxis von Kant die Bedeutung von Weltkenntnis erkennen. Um uns über unsere Gestaltungsmöglichkeiten bewusst zu werden und auch um uns auf das Gestalten vorzubereiten, sind wir angewiesen auf einen konkreten Blick in die Welt, auf die „Fortschritte in der Cultur, wodurch der Mensch seine Schule macht“ (Anth, AA 07: 119). Wollen wir nicht nur die Welt verstehen, sondern in ihr mitspielen, brauchen wir eine Anthropologie in pragmatischer Hinsicht als „Weltkenntniß“, nicht nur als Wissen über „Sachen in der Welt“, sondern über uns selbst als Weltbürger (Anth, AA 07: 120). Zwar stünde der Beobachtung des Menschen laut Kant einiges im Wege um eine Wissenschaft zu werden, aber dennoch räumt er der Beobachtung des wirklichen Tuns und Lassens so viel Gewicht ein, dass er zumindest versucht, das Wachstum dieser „gemeinnützigen Wissenschaft“ zu befördern (Anth, AA 07: 122). Und er integrierte diese Beobachtungen in seine Lehre als Professor für Logik und Metaphysik.

Für ihn stellte die *Anthropologie* zusammen mit der *Physischen Geographie* eine Idee dar, die er sich von einem „nützlichen akademischen Unterricht“ machte und die er „Vorübung in Kenntniß der Welt“ nannte (VvRM, AA 02: 443). Mit diesen beiden Disziplinen ergänzte er im regelmäßigen Rhythmus seine philosophischen Kernfächer Metaphysik und Logik durch einen Blick in die Welt. Ab den 1770er-Jahren etablierte er hierfür einen charakteristischen Wechsel, den er bis zum Ende der Vorlesungstätigkeit beibehielt: Logik und Physische Geographie im Sommer, Metaphysik und Anthropologie im Winter (vgl. Naragon 2006). Die Weltkenntnis, auf die er mit den beiden phänomenologischen Beobachtungslehren abzielte, verschaffe „allen sonst erworbenen Wissenschaften und Geschicklichkeiten das Pragmatische“ (VvRM, AA 02: 443). Als Lehrer wollte Kant mit diesen beiden Fächern die Schüler auf den Schauplatz ihrer Bestimmung, „nämlich in die Welt“ einführen, und ihnen dadurch ermöglichen, ihr erworbenes Wissen für das Leben brauchbar werden zu lassen (ebd.). Seine Aufgabe beschränkt sich hierbei darauf, „einen vorläufigen Abriß“ der beiden Felder der Welt, der Natur und des

Menschen zu geben, um die Schüler in die Lage zu versetzen, „alle künftige Erfahrungen darin nach Regeln ordnen zu können“ (ebd.). Wie sich der Korrespondenz mit Herz entnehmen lässt, verband Kant mit Weltkenntnis als sehr angenehmer „Beobachtungslehre eine Vorübung der Geschicklichkeit der Klugheit und selbst der Weisheit vor die akademische Jugend“ (Br, AA 10: 146). Wie es die Ziele Geschicklichkeit, Klugheit und Weisheit als auch die Einschränkung auf eine Vorübung sowie einen Abriss der Welt nahelegen, ging es Kant darum, durch das Teilen seiner Beobachtungen seine Schüler zu veranlassen, „ihre gewöhnliche Erfahrung mit [seinen] Bemerkungen zu vergleichen“ (Br, AA 10: 145). Sowohl beim Philosophieren lernen als auch bei der Weltkenntnis geht es Kant als Lehrer demnach um das Anregen zu eigenständigen Tätigkeiten, zum Selbstdenken und dem Verorten in der Welt.

In Hinblick auf die Frage, wie wir mit dem Mensch-erzieht-Mensch-Problem umgehen können, lässt sich festhalten, dass Kant neben der Gesetzgebung der Vernunft die sich in der Kultur zeigenden Fortschritte als Schule für den Menschen empfiehlt. Denn um sich wirklich zum Guten erziehen zu können, brauchen wir auch ein Wissen darüber, was wir aus uns selber machen, oder machen können und sollen. Der Blick auf Kant als Lehrer erlaubt außer diesen abstrakten Erziehungsinstanzen, Vernunft und menschliche Natur, noch eine konkretere Empfehlung abzuleiten, wer dafür in Frage kommt, den Menschen zum Guten zu erziehen: Philosophische Lehrer und Lehrerinnen, die dazu ermuntern, selbst zu denken und sich selbst in der Welt zu verorten, indem sie ein Beispiel dafür geben, *wie* es möglich ist, sich als Mensch im Denken und der Welt zu orientieren.

Was dafür erforderlich ist, lässt sich Kants Beschreibung des Weisheitslehrers entnehmen. Ein „Weisheitslehrer zu sein, möchte wohl etwas mehr als einen Schüler bedeuten, der noch immer nicht weit genug gekommen ist, um sich selbst, vielweniger um andere mit sicherer Erwartung eines so hohen Zwecks zu leiten“, aber es könne doch auch nicht bedeuten, ein „Meister in Kenntniß der Weisheit“ zu sein (KpV, AA 05: 108). Letzteres könne sich kein Mensch anmaßen, denn die Weisheit selbst bliebe immer ein Ideal, „welches objectiv in der Vernunft allein vollständig vorgestellt wird, subjectiv aber, für die Person, nur das Ziel seiner unaufhörlichen Bestrebung ist“ (KpV, AA 05: 109). Nur derjenige dürfe sich laut Kant den Namen eines Philosophen anmaßen, „der auch die unfehlbare Wirkung derselben (in Beherrschung seiner selbst und dem ungezweifelten Interesse, das er vorzüglich am allgemeinen Guten nimmt) an seiner Person als Beispiele aufstellen kann“ (ebd.). Die Anforderung für einen Weisheitslehrer, der andere zu diesem hohen Zweck anleiten kann, betrifft eine innerliche Einstellung („subjektive unaufhörliche Bestrebung“) und eine sich dadurch äußerlich zeigende Wirkung („Person als Beispiel“).

Volker Gerhardt (2002: 345) zieht bei der Suche nach Kants Antwort auf die Frage, was der Mensch sei, unter anderem folgenden Schluss: „Der Mensch hat sich selbst *ein Beispiel zu geben*, und er hat es in allem auch zu *sein*.“ Natürlich haben diese Beispiele Leistungsgrenzen. Es geht nicht darum, einen perfekten Menschen darzustellen und zur blinden Nachahmung dieses Musters einzuladen. Es geht um den Versuch zu beweisen, dass es tatsächlich möglich und geraten ist, sich an den Gesetzen der Vernunft zu orientieren. Ein gutes Beispiel in Kants Sinne ist keine „Vergleichung mit irgend einem andern Menschen (wie er ist), sondern mit der

Idee (der Menschheit), wie er sein soll“ (MS, AA 06: 480). Die Gesetzgebung der Vernunft müsse deswegen „dem Lehrer das nie fehlende Richtmaß seiner Erziehung an die Hand geben“ (ebd.). Dennoch kommt der Person des Lehrers eine zentrale Bedeutung zu. Denn stellt sich der Lehrer diese Gesetze nicht nur vor, sondern denkt sich selbst ihnen verpflichtet und handelt dieser Verpflichtung entsprechend, macht er sich laut Kant ein technisches Mittel der Bildung zur Tugend zur Nutzen: „das gute Beispiel an dem Lehrer selbst (von exemplarischer Führung zu sein)“ (MS, AA 06: 479). Er nutzt seine Person dann als Anschauung für ein vernünftiges, in der Welt befindliches Wesen, das sich verpflichtet denkt und sich seine Zwecke demgemäß setzt. Damit beweist er die „Thunlichkeit des Pflichtmäßigen“ (MS, AA 06: 480).

Wollen wir tun, was wir sollen, bevor uns schreckliche Umstände dazu zwingen, müssen wir uns selbst in unseren Zwecksetzungen disziplinieren. Um den Menschen zum Guten zu erziehen, ist es nicht nötig und auch gar nicht möglich, selbst gut zu sein, aber wir sollten uns darum bemühen, das Streben nach und Interesse an einem allgemein Guten in sichtbaren Taten zu zeigen. Wer sich auf die Suche nach Kants pädagogischem Denken begibt und mit ihm pädagogisch denkt, muss sich nicht in der Offenheit der Frage verlieren, wie Erziehung zur Freiheit bei dem Zwange möglich sei oder bei dem viel diskutierten, daraus abgeleiteten pädagogischen Paradox, wie Erziehung als empirische Maßnahme auf den intelligiblen Teil der Schüler wirken könne⁵. Vielmehr erlaubt die pädagogische Spurensuche Kant als pragmatischen Idealisten kennenzulernen, der uns Menschen und insbesondere uns Lehrende an die Verantwortung für unsere eigene Person erinnert. An die Verantwortung für das Beispiel, das wir mit unserer Person geben.

Abstract. This paper outlines and exposes the basic features of Kant's pedagogical thinking, which accompanies his philosophical works, to make it prolific for today's reflection on Pedagogy. First the introduction argues for how such an attempt can be justified in general. Then the explanations concentrate specifically on the educational problem Kant formulated in his anthropology, which consists in the fact that human beings must be educated to the good, but those who educate them are in turn human beings who themselves need such an education. To find a way to handle that problem the central question determined is: Who does Kant recommend as a teacher for educating people to be good?

Keywords: Kant and Pedagogy, anthropology, education, learn to philosophize, wisdom

REFERENCES

- Brandt, Reinhard (2007): *Die Bestimmung des Menschen bei Kant*, Hamburg: Meiner.
- Gerhardt, Volker (2007): *Immanuel Kant Vernunft und Leben*, Stuttgart: Reclam.
- Kauder, Peter (1999): *Immanuel Kant über Pädagogik*, Baltmannsweiler: Schneider.
- Kant, Immanuel: *Gesammelte Schriften*, Hrsg.: Bd. 1-22 Preussische Akademie der Wissenschaften, Bd. 23 Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, ab Bd. 24 Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Berlin 1900ff, in: *Kant im Kontext III*, Komplettausgabe, 4. Auflage von 2017.
- Koch, Lutz (2003): *Kants ethische Didaktik*, Würzburg: Ergon.
- Koch, Lutz (2013): „Kants kosmopolitische Erziehungsidee“ in: *Kant und die Philosophie in weltbürgerlicher Absicht: Akten des XI. Kant-Kongresses 2010*, Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 719-728.

- Koch, Lutz (2015a): Art. *Erziehung*, in: Marcus Willaschek u.a. (Hg.): Kant-Lexikon, Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 576-578.
- Koch, Lutz (2015b): Art. *Über Pädagogik*, in: Marcus Willaschek u.a. (Hg.): Kant-Lexikon, Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 2364-2367.
- Leone, Fulvia (2019): *Immanuel Kant über Erziehung: Begründung und Aspekte der Pädagogik in Kants philosophischen Schriften*, Tübingen: Universitätsbibliothek.
- Louden, Robert B. (2015): Art. *Bildung*, in: Marcus Willaschek u.a. (Hg.): Kant-Lexikon, Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 294-295.
- Mikhail, Thomas (2017): *Kant als Pädagoge Einführung mit zentralen Texten*, Paderborn: Schöningh.
- Munzel, Felicitas G. (2012): *Kant's conception of pedagogy Toward education for freedom*, Evanston: Northwestern UP.
- Naragon, Steve (2006): „List: Kant's Lectures by Discipline“ in: Kant in the classroom Materials to aid the study of Kant's lectures, Kant's Lectures, [online] <https://users.manchester.edu/FacStaff/SSNaragon/Kant/Lectures/lecturesListDiscipline.htm> [02.06.2022].
- Riefling, Markus (2013): *Die Kultivierung der Freiheit bei der Macht eine pädagogische Betrachtung von Grenzziehung und Grenzüberschreitung*, Wiesbaden: Springer.
- Ruberg, Christiane (2002): *Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern*. Bad Heilbrunn/ OBB: Klinkhardt.
- Santos, Robinson dos (2007): *Moralität und Erziehung bei Immanuel Kant*, Kassel: Kassel Univ. Press.
- Stark, Werner (2012): „Immanuel Kant ‚Ueber Pädagogik‘: Eine Vorlesung wie jede andere?“ in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Band 18, Bad Heilbrunn/ OBB: Klinkhardt, S. 147-168
- Weisskopf, Traugott (1970): *Immanuel Kant und die Pädagogik*, Basel: EVZ.

NOTES/NOTAS

¹ Sandra Eleonore Johst (s.johst@mail.de) currently works as a research associate at the FernUniversität in Hagen (Germany). She wrote her dissertation about Kant as a teacher of the Enlightenment to investigate the historical and systematic connections between Kant and Pedagogy.

² Kant hat im Wechsel mit den anderen Professoren der philosophischen Fakultät auf Anordnung der Regierung eine Pädagogik-Vorlesung gehalten, insgesamt vier mal war er an der Reihe: im Winter 1776/77, im Sommer 1780, im Winter 1783/84 und im Winter 1786/87. Genaueres über Kants Vorlesungstätigkeit und die von ihm angebotenen Fächer findet sich auf der Internetseite *Kant in the classroom* disponiert und zur Verfügung gestellt von Steve Naragon [online]:

<https://users.manchester.edu/facstaff/ssnaragon/kant/Lectures/lecturesListDiscipline.htm#pedagogy> [02.06.2022].

³ Meine Übersetzung als ‚Lehrer der Lehrer‘ bezieht sich darauf, dass Munzel (2012: XIX) zum einen auf Kants Doppelrolle als Philosoph und Lehrer hinweist („dual role as teacher and philosopher“) und Munzel (2012: 34) zum anderen die erzieherische Funktion der kritischen Philosophie betont („as the educator of the teachers“). Die Übersetzung ‚Idee der Erziehung‘ bezieht sich auf das Kapitel *Kant's Idea of Education* (Munzel 2012: 187-232). Das englische Wort *education* lässt sich sowohl mit ‚Bildung‘ als auch ‚Erziehung‘ übersetzen und durch die Entwicklung und Differenzierung der pädagogischen Diskussion lässt sich darunter verschiedenes verstehen. Wie viele seiner Zeitgenossen verwendet Kant die beiden Begriffe jedoch noch nicht als grundsätzlich getrennte Termini. Robert Louden (2015: 294) weist daraufhin, dass Bildung bei Kant als „Bezeichnung für den Gesamtprozess geistiger Formung“ verwendet wird, die sich mit den Begriffen Kultur, Erziehung und Moralisierung überschneidet und mit ihnen sachlich verknüpft ist. Lutz Koch (2015a: 576) stellt fest, dass Kant Erziehung und die damit verbundenen Aufgaben nicht genau vom Bildungsbegriff abgrenzt, sondern diesen zur näheren Erläuterung verwendet. Insofern ist es im Sinne einer historisch informierten Exegese sinnvoll, bei der Suche nach Kants pädagogischem Denken einen

weiten Erziehungsbegriff anzusetzen. Der von Munzel (2012: XXI) verwendete Ausdruck für Kants Philosophie als *paideia* ist demgemäß ebenfalls weit: „*Paideia* is used in the present study to refer to a complete program of study to cultivate the mind in order to render it capable of achieving a state of wisdom.”

⁴ Diesen begrifflichen Minimalkonsens von intentionalen, interpersonalen Handlungen, die Wirkungen erzielen sollen, entwickelt auch Ruberg (2002: 15) in Auseinandersetzung mit divergierenden Erziehungsbegriffen und unter direktem Bezug auf Jürgen Oelkers. Sie merkt sogleich an, dass diese begriffliche Klammer zu weit sei, denn sie verwische wichtige Grenzen, wie etwa die zur Manipulation. In Bezug auf Kant lässt sich in Zusammenhang mit seiner Moralphilosophie zumindest ganz allgemein unterstellen, dass die Wirkungen, die es zu erzielen gilt („zum Guten“), allgemein und für jeden Menschen Wünschenswertes adressieren und sich durch die finalistische Ausrichtung auf allgemein-gute Zwecke (kategorischer Imperativ) von Klugheitsüberlegungen Einzelner (hypothetischer Imperativ) abgrenzen lassen.

⁵ Wie dem Lexikonartikel von Koch (2015b) zu entnehmen ist, zählt diese Problemformel zu den Formulierungen aus der Rink-Schrift, die in den Erziehungswissenschaften „fast topische Bedeutung gewonnen“ haben. Die fünfte Studie von Kauder (1999: 113-142) widmet sich explizit dieser Frage und trägt unterschiedliche Einschätzungen aus der Forschung darüber zusammen von ‚unsterblich‘ über ‚paradox‘ bis ‚aporetisch‘. Bei Markus Rieffing (2013: 23) findet sich das daraus abgeleitete Paradox der Erziehung beispielsweise wie folgt formuliert: „Erziehung als (intentionale) empirische Maßnahme soll Auswirkungen haben auf den intelligiblen Teil des Zöglings“ (Rieffing 2013: 61).

Date of submission: 4/06/2022

Date of acceptance: 25/06/2022