

PROSEMINAR

Kants (1724-1804) Vorlesung über Pädagogik - herausgegeben von Th. Rink , erschienen 1803 (also ein Jahr vor Kants Tod)

Erste Seminarsitzung

"Intention" des Seminars

Es geht um eine Einführung in "die" Pädagogik anhand eines "klassischen" Textes.

Was heißt das?

- Sofern es um eine Einführung in "die" Pädagogik geht, wird offenbar davon ausgegangen, daß es nicht nur eine Reihe von Teildisziplinen gibt (von der Heilpädagogik bis zur Erwachsenenbildung), sondern daß unterhalb der disziplinären Differenzierungen, die heute das Bild der Pädagogik bestimmen, eine Gemeinsamkeit des Pädagogischen existiert, daß es allgemeinpädagogische Grundlagen gibt, die
 - a) die Mannigfaltigkeit der Teilpädagogiken verbinden und die deren systematische Fundierung darstellen, und zwar
 - b) in einem einheitlichen Gedankengang, der
 - c) nach den elementaren Voraussetzungen und Implikationen pädagogischen Handelns fragt.

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.
© Egon Schütz

Im Sinne eines solchen allgemeinpädagogischen Gedankengangs muß (zur Verdeutlichung) etwa gefragt werden:

- Warum muß überhaupt erzogen werden?
- Ist Erziehung ein allgemeinmenschliches Phänomen, oder ergibt sie sich erst aus einer bestimmten (komplexen) historischen und gesellschaftlichen Situation?
- Vorausgesetzt, es muß erzogen werden - welche Grundleistungen hat die Erziehung zu erbringen im Hinblick auf den Edukanden?
- Daran knüpft sich die Frage an: Welches sind die Grundintentionen (die Grund"ziele"), denen eine Erziehung durch den Menschen für den Menschen folgen müßte a) in allgemeiner, b) in geschichtlicher Perspektive)? Gibt es allgemeine Ziele pädagogischen Handelns oder nur "jeweilige" Ziele oder gibt es beides?
- Daran schließt sich die Frage an: Wer erzieht eigentlich und wie ist das Verhältnis zwischen den "natürlichen" Erziehern und den "professionellen"?
- Eine weitere Grundfrage: Wo wird erzogen? Diese Frage betrifft die Institutionalisierung der Erziehung: die Schule. Wie sollten Schulen überhaupt aussehen? Welchen Stellenwert haben (allgemein gesehen) sie im Zwischenraum zwischen Familie und Gesellschaft?
- Eine weitere Grundfrage allgemein pädagogischer Natur im Hinblick auf den Edukanden wäre: Wie ist der Mensch überhaupt und der jüngere (heranwachsende) Mensch insbesondere "verfaßt"? Welches sind die anthropologischen Bedingungen der "Bildsamkeit" (Prägbarkeit, Erziehbarkeit), die pädagogisches Handeln befolgen muß, soll es nicht ins Leere laufen?

- Ferner: Was bedeuten diese Bedingungen, nicht nur für die Entwicklung des Einzelmenschen, sondern für die Entwicklung der menschlichen Gattung, des "Menschengeschlechts" (Kant)? Was heißt "erziehen" sowohl unter dem individuellen als auch unter dem allgemein menschlichen Aspekt?
- Vorerst abschließend: In welche Grundhinsichten teilt sich das Erziehungsphänomen? Wie ist das Verhältnis von Lehre (Unterweisung), Erziehung und Bildung?

Warum aber zu diesen Fragen das Studium von Kant - eines 'historischen Denkers'?

- Weil Kant beispielhaft in seiner Vorlesung pädagogische Grundfragen stellt, entwickelt und beantwortet;
- weil er durch seine philosophische Bildung, Schulung und Leistung 1) über die Voraussetzungen verfügte, die man zum Aufwerfen von **G r u n d f r a g e n** braucht und 2) weil bei ihm die Nähe von philosophischem Denken und allgemeiner Pädagogik (die heute aus dem Blick gerät) noch exemplarisch zu studieren ist;
- weil Kant - auch in seinen pädagogischen Gedanken - ein "Denker der Moderne" ist (der "Aufklärung"), für das die Probleme von Vernunft, Freiheit, Mündigkeit, von Legalität, Moralität und Sittlichkeit von höchstem Interesse und höchster Brisanz sind;
- weil er ein kritischer Denker im doppelten Sinne ist, d.h. - erstens, er mochte zu unterscheiden und - zweitens, aus **seinen** Unterscheidungen urteilskräftig Konsequenzen zu ziehen. Er hatte einen sicheren Blick - auch über die Erkenntnis-kritiken hinaus - für "menschliche Belange".

Es lohnt sich jedenfalls, Kants Gedanken über Pädagogik aus der Sicht allgemeinpädagogischer Grundfragestellungen zu studieren. In solcher Sicht (das wird sich erweisen) ist er kein "historischer" Denker im Sinne "überholter Positionen".

Zweite Seminarsitzung

In der ersten Seminarsitzung haben wir uns über die Intention des Seminars verständigt. Intention soll sein: Eine Einführung in die Pädagogik unter Anleitung der Kant-Vorlesung "Über Pädagogik".

Wir erläuterten uns, was eine Einführung in "die" Pädagogik heißt, nämlich nicht:

- eine Einführung in einen Teilbereich theoretisch und/oder praktisch artikulierten pädagogischen Handelns, nicht in ein bestimmtes pädagogisches Arbeitsfeld, nicht in eine Einzelpädagogik, usf.,
- sondern: eine Einführung in "die" Pädagogik nimmt in Anspruch, in Grundfragen (Grundphänomene und Probleme) pädagogischer Theorie und Praxis einzuführen, die gewissermaßen den Einzelpädagogiken (auch den pädagogischen Teildisziplinen) einerseits vorausliegen und auf die sie sich andererseits - als auf ihr Gemeinsames - zurückbeziehen.
- Einer Vorklärung dieser pädagogischen Grunddimension versuchten wir uns zu nähern, indem wir einige allgemeine Probleme nannten, die - alle pädagogischen Einzelpraktiken und -theorien unterlaufend - doch für alle diese

in irgendeiner Weise relevant sind.

Als solche Probleme erschienen uns:

- 1) das Problem der Frage nach Möglichkeit, Notwendigkeit und Grenzen der Erziehung. (Die Frage nach der Erziehbarkeit und Bildsamkeit sowie nach deren - natürlichen und historischen - Bedingungen).
- 2) Als ein allgemeines Grundproblem jeglicher Pädagogik erschien uns ferner die Frage nach den Zielen pädagogischen Handelns und deren Legitimation. Das wären Fragen wie: Was bedeutet überhaupt die Tatsache, daß es Ziele gibt? (Freiheitsproblem). Gibt es natürliche Ziele (z.B. Wachstum) und historische Ziele und wie stehen diese zueinander? Oder im Hinblick auf die Legitimation (Rechtfertigung) von Zielen: Wodurch kann man pädagogische Ziele rechtfertigen: Durch die Natur? Durch die Tradition? Durch einen Konsens? Durch Mythen?
- 3) Ein allgemeines Grundproblem "der" Pädagogik ist weiterhin: Worin gründet letztlich das Phänomen der Pädagogik überhaupt? Im Generationenbezug? Wenn sich aber offensichtlich die Generationendifferenz einschleift, einebnet - kann man dann noch von der Urgründung im Generationenverhältnis (als Generationendifferenz) sprechen? Man kann es durchaus, wenn man den Generationenbezug nicht nur als soziales, sondern als elementares Phänomen, nämlich als Zeitverhältnis des menschlichen Lebens in Geburt und Tod begreift. Dann muß es eine Tradierung - wie immer sie aussehen mag - geben.
- 4) Alle diese Grundfragen lassen sich versammeln in der "anthropologischen Fragestellung und Problemstellung". Das heißt: in der Frage nach der allgemeinmenschlichen Verfassung. In sie läuft zurück:

- die Frage nach Notwendigkeit, Möglichkeit, Grenzen der Erziehbarkeit und Bildsamkeit;
- die Frage nach der Bedeutung von Zielen, deren Legitimation sowie deren Durchsetzbarkeit;
- die Frage nach dem Ursprung des Generationenverhältnisses, und zwar unterhalb seiner historischen Wandlungsgestalten.

Insofern ist "das" Problem "der" Pädagogik (in dem alle einzelnen Pädagogiken gründen) die Frage: Wer oder was ist der Mensch, und zwar in der Grundhinsicht auf das Elementarphänomen der Erziehung, die es in vielerlei Gestalt gibt? Oder: Was sagt die Tatsache aus, daß der Mensch ein erzieherisches Selbstverhältnis praktiziert? Und: Wie muß dieses Selbstverhältnis praktiziert werden, damit er sich (gemäß seinem Selbst- und Weltbild) gerecht werden kann?

Dritte Seminarsitzung

Wir studieren Kants "Vorlesung über Pädagogik".

- Als Beispiel für die Explikation pädagogischer Grundfragen;
- Grundfragen sind solche Fragen, die a) in allen pädagogischen Teilbereichen und b) in allen pädagogischen Teildisziplinen, und zwar sie miteinander verbindend und sie fundierend, auftauchen. (Z.B. Chancen und Grenzen der Erziehung; Legitimation von Erziehungszielen; Generationen-

verhältnis und Geschichtlichkeit - schließlich: die Frage nach der allgemeinen menschlichen Verfassung, die Erziehung als unabdingbares Grundphänomen erforderlich macht.

Im Rahmen der Explikation von Grundfragen und allgemeinpädagogischen Grundphänomenen haben wir den Einsatz der Kantischen Pädagogikvorlesung interpretiert, d.h. versucht, uns das von Kant Gemeinte zu vergegenwärtigen, es beobachtend, beschreibend, erläuternd anschaulich zu machen.

Dabei fiel uns auf:

- 1) Die ersten sechs Abschnitte der Vorlesung bilden offenbar einen einheitlichen expositorischen und systematischen Zusammenhang: den "Auftakt", der wesentliche Begriffe und Phänomene nennt, die das pädagogische Feld gliedern sollen.
- 2) Der erste Satz (1. Abschnitt) ("Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß") ist kein empirischer Satz, der etwas Faktisches beschreibt, sondern ein Grundsatz, der eine unabdingbare Notwendigkeit nennt. Das heißt: Wo immer Menschen zusammenleben (und unabhängig von allen räumlichen und zeitlichen Sonderbedingungen), muß erzogen werden. Anders gesagt: Das Menschsein ist wesentlich durch Erzogensein definiert - "wesentlich", weil es kein anderes Wesen gibt, dessen Existenz notwendig (und nicht nur zufällig) mit Erziehung verbunden wäre. Negativ ausgedrückt: Der Verzicht auf Erziehung wäre die Aufgabe des Menschseins - das Ende des Menschen, wäre tödlich. Wir sagten: Der Mensch ist animal educabile.
- 3) In der Bestimmung des Menschen als eines "Geschöpfes" (unter anderen Geschöpfen) wird deutlich, daß Kant den

Menschen als Naturwesen betrachtet, dessen Wesensbesonderheit im Rahmen der Schöpfungsnatur durch Vergleich (und nicht etwa durch irgendeine metaphysische "Eingebung") herausgearbeitet und bestimmt werden muß.

- 4) Die Methode der Herausarbeitung der edukativen Wesensbesonderheit ist bei Kant (wie bei vielen Vorgängern und Nachfolgern) der Mensch-Tier-Vergleich. Vergleiche sind dadurch Vergleiche, daß sie Gemeinsames und Unterscheidendes in zwei (oder mehreren) verglichenen Phänomenen aufzeigen. Im vorgegebenen Fall: Das Gemeinsame von Mensch und Tier ist die naturhafte Geschöpflichkeit. Das Unterscheidende im Hinblick auf den Menschen ist die Erziehungsnotwendigkeit und Erziehungsbedürftigkeit. Den Beweis der Berechtigung dieser Unterscheidung und der Zuschreibung der Erziehung als 'Wesensbesonderheit' der Menschengattung sieht Kant (wie viele andere, z.B. Herder) in der "mangelhaften" Instinktausstattung, in der "Mängelhaftigkeit" des Menschen überhaupt. Der Mensch ist von Natur aus "mangelhaft" und deshalb ist Erziehung a) notwendig und b) das eigentümliche Wesensmerkmal, die 'Wesensbesonderheit'.
- 5) Die im Naturvergleich evidente Wesensbestimmung des Menschen als zu erziehendes Geschöpf wird von Kant in weitere Elementarphänomene untergliedert. (Es handelt sich um ein Aufsuchen von Grundimplikationen des Oberbegriffs "Erziehung".) Die Untergliederung ist vierfach, d.h.: Erziehung besteht aus "Wartung", "Disziplin", "Unterweisung", "Bildung". Diese Untergliederung ist einerseits systematisch und andererseits, sofern sie als Folge zu lesen ist, "genetisch" (Säugling - Zögling - Lehrling).

- 6) Unter erzieherischer "Wartung" ist zu verstehen: eine äußerlich einschränkende, eine negative, verhindernde Einwirkung auf den Heranwachsenden (den Säugling vor allem), die einen falschen physischen Kräftegebrauch vermeiden hilft. Dabei wird deutlich, daß Kant den Menschen offenbar als ein 'Kräftewesen' begreift, das durch Erziehung 'gerichtet' werden müsse. Das gilt sowohl für die Naturkräfte (die physischen Kräfte) wie für die geistigen Kräfte.
- 7) Unter erzieherischer "Zucht" ("Disziplinierung") ist zu verstehen: die Anleitung zum Vernunftgebrauch - genauer: die Schaffung der Bedingungen dafür durch wiederum äußere Einschränkung des Auslebens willkürlicher Kräftefreiheit, d.h. durch Verhinderung von "Unvernünftigkeit". Unvernünftigkeit wäre der falsche geistige Kräftegebrauch im Status der "Wildheit" und "Tierheit" oder "Rohigkeit". Unvernünftig aber ist der falsche - physische und geistige - Kräftegebrauch dann, wenn er willkürlich, und das heißt: nicht nach Regeln der Vernunft erfolgt. Das pädagogisch zu erwirkende Verhältnis zu den Kräften ist also eines der Selbstbeherrschung durch Vernunftregelungen.
- 8) Sind "Wartung" und "Disziplinierung" nur 'vermeidend' oder "negativ", sind sie nur Schaffung der Bedingungen, unter denen Erziehung statthaben kann, so sind "Unterweisung" und "Bildung" die positive Einführung in menschliche Kultur, d.h. in den praktizierten Kontext des Kräftegebrauchs. Erzieherische Unterweisung und Bildung sind lehrhafte Weitergabe von Kultur - allerdings im 'aufgeklärten' Zeitalter zur Entfaltung öffentlicher und privater "Mündigkeit", wobei Mündigkeit bedeutet: den öffentlichen und privaten Gebrauch von Vernunftregeln im Hinblick auf die angestammten Naturkräfte und im Zeichen der "Bestimmung" der "Menschheit".

Vierte Seminarsitzung

Unsere bisherige Interpretation der "Einleitung" Kants zu seiner "Vorlesung über Pädagogik" können wir zunächst kurz zusammenfassen:

- 1.) Kant formuliert einen Grund-Satz: den Grund-Satz von der substantiellen (und nicht bloß akzidentellen) Zusammengehörigkeit von Erziehung und Menschsein. D.h., ohne Erziehung hat der Mensch keine Chance, Mensch zu werden - in physischer wie in geistiger Hinsicht.
- 2.) Den Erweis der Richtigkeit des Grund-Satzes führt Kant über den Mensch-Tier-Vergleich - also nicht spekulativ, sondern 'realanthropologisch' durch Hinweis auf die besondere Naturbefindlichkeit des Menschen.
- 3.) Der Aufstellung des Grund-Satzes folgt die analytische und systematische Differenzierung des Grundphänomens Erziehung in Grundzügen erzieherischer Praxis (Wartung, Disziplinierung, Zucht, Unterweisung, Bildung). Diese erzieherischen Einzelpraxen folgen aufeinander und zwar entwicklungsorientiert an der Entwicklung des einzelnen Heranwachsenden.

- 4.) Die Besonderheit der menschlichen Geschöpflichkeit (der spezifisch menschlichen Natur im Vergleich zu anderen vergleichbaren Naturgeschöpfen) liegt in ihrer Angewiesenheit auf pädagogische Entwicklungshilfe. Diese soll den Übergang bewerkstelligen zwischen "Rohigkeit" und "Kultiviertheit", "Unvernunft" und "Vernunft", "Willkür" und "Freiheit", "Regellosigkeit" und "Gesetzhaftigkeit". Das bedeutet: der Mensch ist für Kant von seiner Natur her immer auf Kultur 'angelegt', aber er käme ohne Hilfe (die allerdings nur Hilfe von Menschen an Menschen sein kann) nicht zu vernünftigem, freiem, regelhaftem Kulturverhalten. Er ist also gemäß seiner Anlagen (den physischen und geistigen) Naturwesen, aber zugleich, sofern diese Anlagen nur ein neutrales Entwicklungspotential darstellen, das entweder gar nicht oder auch falsch entwickelt werden kann, "freies Wesen". Mit anderen Worten: Der Mensch ist das lebendige Paradox der Naturfreiheit - was für Kant theoretisch wie praktisch eine besondere Denkschwierigkeit darstellt, z.B. in der Frage, wie Naturkausalität, der der Mensch physisch unterliegt, und Kausalität aus Freiheit im Menschen zusammenstimmen können. Wir gingen dieser Frage nicht weiter nach; wir machten uns nur auf das Problem aufmerksam, das im Zusammentreffen von Natur und Freiheit (von Naturgesetzlichkeit und Selbstbestimmung, von Naturregelung und Vernunftregelungen) im Menschen liegt und auf das jede Anthropologie stößt, die den Menschen als 'Kombination' von gebundener Naturhaftigkeit und freier Geistigkeit deutet. In der Pädagogik findet das Problem seinen Niederschlag in der Frage, ob man überhaupt ein Wesen erziehen kann und dazu berechtigt ist, das frei ist und dessen Freiheit zu respektieren ist. Frage wäre: Ist nicht jeder erzieherische 'Eingriff', sofern er sich nicht durch Zustimmung der betroffenen Freiheit legitimieren kann, eine Frei-

heitsverletzung? - Uns schien jedenfalls der Hinweis wichtig, daß Freiheit, in anthropologischer Perspektive betrachtet, mehr Denkarbeit herausfordert als es der pathetische Gebrauch ihres Begriffs nahelegen scheint.

- 5.) In Kants Vorlesung über Pädagogik (insbesondere in der "Einleitung", die Grund-Sätze zum Zusammenhang von Anthropologie und Erziehung formuliert und erläutert) wird das Verhältnis von Natur und Freiheit im Horizont der Erziehung **p r a g m a t i s c h g e n e t i s i e r t**. 'Pragmatisch' heißt: Das Verhältnis von Natur und Freiheit (von Naturgesetz und Menschenvernunft) fällt in die Perspektive erzieherisch notwendigen **H a n d e l n s**. In dieser Handlungsperspektive, die darauf angelegt ist, Leben und Überleben des 'Mängelwesens Mensch' in der Welt zu sichern, erscheint Freiheit nicht als transzendentes Problem, sondern als Frage ihres richtigen (empirischen) Gebrauchs im Kontext der Kräfte, die zu entwickeln sind. Da dieser richtige Gebrauch der freien, nicht instinktgebundenen Kräfte nicht a priori gegeben ist, muß er zunächst **n e g a t i v** durch Einschränkung in "Wartung" und "Disziplin", **p o s i t i v** durch "Unterweisung" und "Bildung" erzieherisch entwickelt werden. Erziehungsziel ist - allgemein gesagt - die Formierung der Willkürfreiheit (als rohes unvernünftiges Ausspielen der Kräfte) zur Vernunftfreiheit einer bestimmten Kulturpraxis, in der Freiheitsregelungen institutionalisiert sind. Freiheit hat also (in pragmatisch-genetischer Perspektive einer Erziehung zum richtigen Umgang mit ihr, zum richtigen "Gebrauch"):

- 1.) eine Naturform (als willkürliches Kräftespiel),
- 2.) eine Kulturform (als Vereinigung der Kräfte nach institutionalisierten Regeln),

- 3.) eine Idealform (als Idee vernünftiger Selbstbestimmung des Individuums und der Gattung).

- 6.) Enthalten die Abschnitte 1-6 den ersten obersten erziehungsanthropologischen Grund-Satz Kants (Mensch ist animal educabile), den Nachweis seiner Geltung und den Aufweis seiner Inhalte - insgesamt: den Nachweis der wesenhaften Erziehungsbedürftigkeit und der ebenso wesenhaften Erziehungsnotwendigkeit inklusive der Grundpraktiken, in denen Erziehung statthat, so enthält der zweite oberste erziehungsanthropologische Grund-Satz

"Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht." Hinzugenommen die Feststellung: "Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind."

den Hinweis auf die Zieldimension, auf die Dimension der 'Normativität'.

Erläuterungen:

- Die Verdopplung von "Mensch" im ersten Satz ist keine schlichte Tautologie, sondern nennt den Menschen einmal als 'Gegebenheit' und einmal als 'Aufgegebenheit'. D.h., der Mensch ist sich nicht schlicht gegeben, sondern aufgegeben: er hat die 'Gegebenheit' der 'Aufgegebenheit', und zwar der Selbstaufgegebenheit (sofern nur Menschen die Menschen erziehen - nicht die Natur, die Dinge oder die Götter).

- Die Selbstaufgegebenheit wird praktisch als Erziehung - ihre Einlösung i s t Erziehung. Der Mensch sei nichts, als was die Erziehung aus ihm "macht", bedeutet nicht: Erziehung und Erzieher seien omnipotent oder Erziehung eine universelle Technik, zu beliebiger Prägung einsetzbar. Es bedeutet vielmehr: Der Standard der Menschlichkeit (als Einlösung wesenhafter Aufgegebenheit) hängt vor allem von der Erziehung ab, und zwar von der Selbsterziehung - gleichgültig, welchen Rang er erreicht. D e r M e n s c h e r z i e h t s i c h g r u n d s ä t z l i c h s e l b s t. Er kann niemanden für die Ziele und Erfolge seiner Erziehung verantwortlich machen. Mit anderen Worten: "der Mensch ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht" in Ansehung seiner Menschlichkeit kann auch so gelesen werden: Der Mensch ist n u r, was er aus sich macht. Er ist grundsätzlich A u t o d i d a k t, selbstverständlich auch dann, wenn die erzieherischen Rollen (Erzieher und zu Erziehende) in konkreten Erziehungsprozessen verteilt sind. In der Erziehung "macht" der Mensch aus sich, was er ist ("macht" er sich zu dem, wer er ist) - der Mensch entkommt in der Erziehung der Verantwortung für sein Erzogensein nicht. Erziehung ist die höchste und radikalste Praxis der Selbstbestimmung, das Sich-zu-dem-Machen, was man sein will und sein soll.

- Das aber, was der Mensch - a l s M e n s c h - sein will und soll, was er in seinem Selbstmachen pädagogisch aus sich macht, ist nun bei Kant in letzter Hinsicht nicht etwas Beliebiges und historisch Kontingentes (also nicht nur etwas Empirisches, über das man verhandeln kann). Vielmehr: das,

was die Erziehung des Menschen durch die Menschen aus den Menschen machen soll, untersteht offenbar einem "Ideal", das wiederum nicht aus metaphysischen Welten herabgeträumt wird, sondern menschlicher Vernunft inhärent ist. Es ist das Ideal der "Vervollkommnung". Daß das Ideal menschlicher Vollkommenheit sich in der Erfahrung nirgendwo antreffen läßt, spricht nicht gegen die Vernünftigkeit seiner theoretischen Setzung. Ideale sind für Kant kontrafaktisch und teleologisch, d.h. sie sind 'Zielursachen', deren Annahme auch dann vernünftig ist, wenn sie der Empirie widersprechen. (Die bekanntesten Vernunftideale bei Kant sind: Gott, Freiheit und Unsterblichkeit).

Fünfte Seminarsitzung

Es sei daran erinnert: Einleitend formulierten wir einige Fragen (Grund-Fragen), die wir als Grund-Themen "der" Pädagogik (im Unterschied zu bestimmten Einzelpädagogiken und pädagogischen Teildisziplinen) ansahen. Zu diesen Grund-Fragen zählten: Die Frage nach der Begründung der Erziehungsnotwendigkeit, nach den Grundleistungen der Erziehung sowie die Frage nach den Erziehungszielen, und zwar als besonderen und vor allem auch als allgemeinen Erziehungszielen. Unsere Durchsprache der "Einleitung" Kants zeigt im ersten Aufriß, daß und wie er auf diese allgemeinpädagogischen Fragen antwortet. Die Frage nach der Begründung der Erziehungsnotwendigkeit wird mit dem

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

© Egon Schütz

ersten pädagogischen Grund-Satz beantwortet (der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß), und dieser Grund-Satz wird durch den Mensch-Tier-Vergleich, also durch die Mensch-Tier-Differenz verifiziert. Auch die Frage nach den Grundleistungen, die erzieherisches Handeln zu erbringen hat, wird von Kant (in systematischer Explikation des ersten Grund-Satzes) beantwortet: Die Grundleistungen der Erziehung sind "Wartung", "Disziplinierung", "Unterweisung" und "Bildung". Die Grund-Frage nach dem obersten Erziehungsziel, an dem sich alle Einzelziele auszurichten hätten, wird beantwortet in der Explikation des zweiten Grund-Satzes "Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was Erziehung aus ihm macht." (7. Abschnitt)

In der Durchsprache erläuterten wir uns:

- 1.) Der Satz (Proposition) "Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung" formuliert eine wesenhaft menschliche Grundspannung: die Grundspannung von menschlicher G e g e b e n h e i t und A u f g e g e b e n h e i t. Der Mensch ist sich gegeben, indem er sich aufgegeben ist. Er ist immer auch das, was er noch nicht ist, aber anders als Pflanze und Tier. Was er noch nicht ist, muß er - und zwar in der Erziehung - als seine eigene Aufgabe ergreifen.
- 2.) Auf die Spannung zwischen Gegebenheit und Aufgegebenheit verweist der zweite (der erläuternde) Satz: "Der Mensch ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht". Dieser Satz bedeutet nicht, der Mensch könne alles aus sich machen, was er will. Er bedeutet keine Tabula-rasa-Annahme und keine unbegrenzte Plastizität. (Dagegen spricht schon Kants Vermögens-

und Kräfteanthropologie). D.h., der Mensch kann nicht voraussetzungslos pädagogisch aus sich machen, was er will. Vielmehr unterliegt sein erzieherisches Selbstmachen zwei Voraussetzungen: einmal den natürlichen Voraussetzungen seiner Physis und sodann der "idealen" Voraus-Setzung vernunftmöglicher Vollkommenheit - der Voraussetzung des allgemeinen Vernunftziels. Das vernunftallgemeine Erziehungsziel der Vollkommenheit hat allerdings nur den Status einer "regulativen Idee", der (noch) nichts Wirkliches entspricht, die sich aber gerade dadurch bewähren kann.

- 3.) Wir interpretierten den spezifisch Kantischen Satz des erzieherischen "Machens", aus dem der Mensch als Mensch (im Vollzug seiner Aufgegebenheit) hervorgehen soll, durch die Gegenüberstellung eines existentiellen Konzepts von "Machen" bzw. "Selbstmachen" (wie es sich etwa bei Sartre findet) und des transzendental orientierten Machens bei Kant. Ist - existentiell interpretiert - Machen ein Sich-Entwerfen angesichts des Verdammenseins zur Freiheit, so ist das Kantische Machen ein Sich-Entwickeln, ein Sich-Vervollkommen unter der idealen Vorzeichnung der regulativen Idee der zwar unerreichbaren, aber daher nicht unvernünftigen Vollkommenheit als harmonische Kräfteentfaltung der Menschheit durch den Einzelnen hindurch. Aufgegebenheit meint bei Kant das Freigelassensein zur Verwirklichung des Menschheitsideals - bei Sartre die unabdingbare Selbstwahl auf eigenes Risiko ohne Zuspruch und Anleitung einer regulierend steuernden allgemeinen Menschheitsidee. Dem entspricht auf Seiten der

Existenzphilosophie eine äußerst geringe Einschätzung der Chancen pädagogisch lancierter Vervollkommnung (Stichwort: pädagogischer Pessimismus), und zwar im Unterschied zur Kantischen Hoffnung auf einen Fortschritt der Menschheit durch Erziehung (Stichwort: pädagogischer Optimismus), auf ein "künftiges, glückliches Menschengeschlecht".

Im "Machen" als der Vermittlung zwischen Gegebenheit und Aufgegebenheit durch Erziehung liegen zwei Komponenten: 1.) die Zielkomponente und 2.) die Verfahrenskomponente. Wird die Zielkomponente für Kant in der "Theorie" der Erziehung bestimmt, so die Verfahrenskomponente (der Charakter des "Machens") in der Reflexion auf die Praxis. Die Erziehungspraxis wird von Kant (im Anschluß an die klassische Tradition) als " K u n s t " bestimmt. D.h., erzieherisches "Machen" hat die Form einer Kunst. Was aber bedeutet "Kunst" (gr.: POIESIS, lat.: ars)?

- "Kunst" ist keineswegs eine ausschließlich ästhetische und auf den Künstler im engeren Sinne bezogene Kategorie. (Die Moderne zeigt eine Verengung des Kunstbegriffs.)
- "Kunst" bedeutet vielmehr bei Kant und im Hinblick auf Erziehung eine nur dem Menschen eigentümliche Weise des H e r v o r b r i n g e n s , die ebenso auf eine Not reagiert, wie sie auch eine Chance darstellt. Einerseits muß der Mensch als 'allgemeiner Künstler' seiner Daseinsbewältigung Dinge, die es

in der Natur nicht gibt, hervorbringen - andererseits kann er sie auch in Freiheit nach seinen eigenen Vorstellungen jenseits der unmittelbaren Not schaffen.

- Ist "Kunst" (allgemein betrachtet) Not und Chance werkhafte Hervorbringens (Produktion), so läßt sich unterscheiden: erstens die Weise des Hervorbringens, die den Stoff, aus dem sie hervorbringt, materialisiert (technisch vergegenständlicht), und zweitens eine Weise des Hervorbringens, die eine unterstützend-lenkende Entwicklung darstellt (z.B. in der Naturpflege und -hege). Modell wäre hier ein kultivierendes, an Primärprozessen orientiertes Hervorbringen.

- "Kunst" als t e c h n i s c h e s Hervorbringen - oder als k u l t i v i e r e n d e s (ein- und umlenkendes) Hervorbringen? Beides trifft bei Kant für die Erziehungskunst nicht eindeutig zu. Erziehung ist weder Technik, noch ist sie bloße Hege (Kultivierung). Sie ist eine der "zwei schwersten Erfindungen" (gemeint sind "Regierungskunst" und "Erziehungskunst"). "Schwer", weil zwar einerseits das kultivierende Entwicklungsmodell als Naturanalogie Pate steht, andererseits aber die kultivierende Entwicklung allein nicht zur Selbstbestimmung "zum Guten" führt, da der Entwicklungsanalogie aus der Natur dieses m o r a l i s c h e Telos nicht einheimisch ist. Die intendierte moralische (oder politische) Selbstbestimmung verbietet aber auch den Rückgriff auf das technische Entwicklungsmodell, weil es nur als Fremdbestimmung funktioniert. Der Mensch ist weder Pflanze noch Material. Das Problem

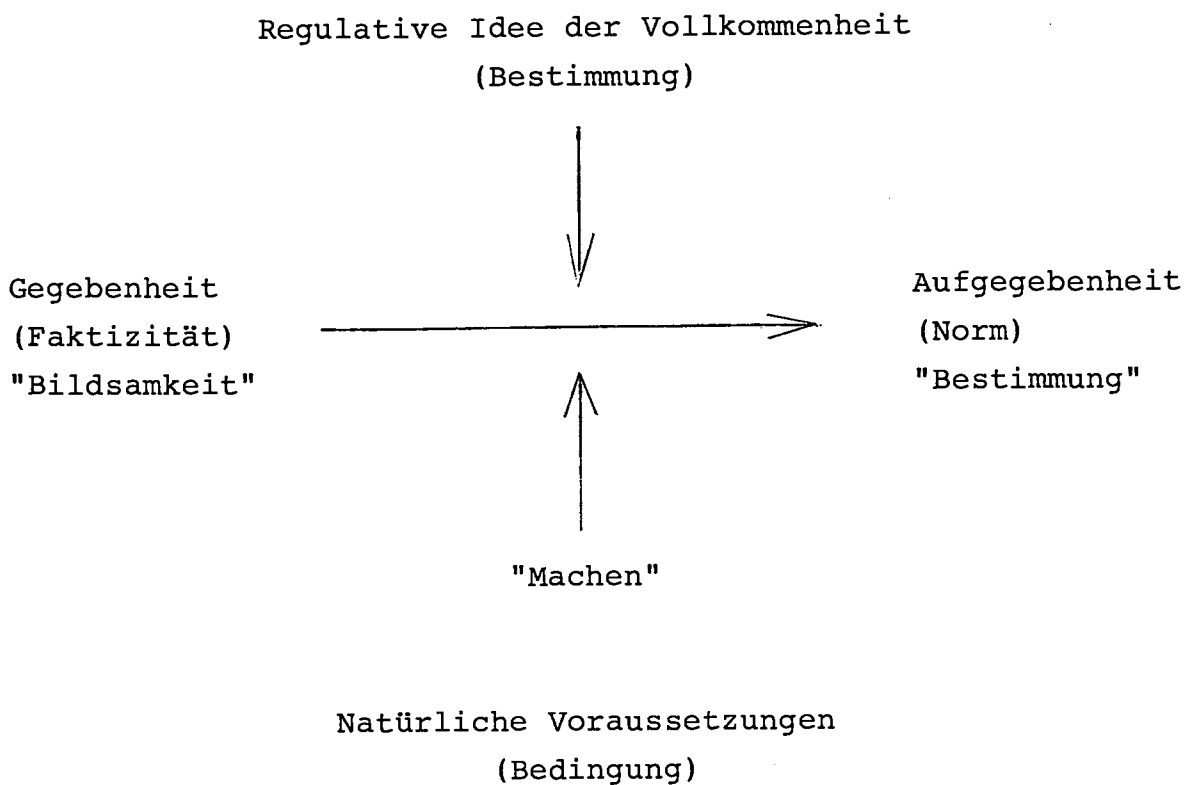
ist also (das Problem der Erziehungs"kunst"): Wie kann die Erziehungskunst den Menschen zum Menschen "machen", ohne ihn im technischen oder kultivierenden Sinne zu entfremden - kurz: wie kann sie ihn machen, ohne ihn zu machen, d.h., massiv oder indirekt zu bevormunden? Kant spielt diese Aporie hier nicht voll aus, die, wie gesagt, mit der Doppelheit des Menschen als Natur und Freiheit zusammenhängt. Er unterläuft sie durch eine Analogiekonstruktion (durch eine Analogisierung von Natur- und Freiheitsentwicklung), die ein Nachahmungstheorem enthält. Das Schwerste ist eine Erziehungskunst (und eine politische Kunst), die Natur und Freiheit miteinander vermittelt. Und an der Schwierigkeit dieses Problems wird schließlich der Diskurs der Aufklärung 'scheitern'.

Sechste Seminarsitzung

Immer noch im Rahmen unserer dritten Grund-Frage (nach der Zieldimension der Erziehung) und bei dem - von uns so bezeichneten - 'zweiten Grund-Satz' Kants (Der Mensch "ist nichts, als was die Erziehung aus ihm m a c h t ".) haben wir uns die Problemhaltigkeit und Schwierigkeit der These von der 'Machbarkeit' des Menschen durch Erziehung (und das heißt: wiederum durch Menschen) vor Augen geführt. Problemhaltig ist diese These, ist dieser Grund-Satz, sofern er - wenn man ihn nicht naiv im Sinne einer Omnipotenzphantasie liest und nicht annimmt, der Mensch könne seine eigene creatio ex nihilo be-

treiben - die Frage nach den Grenzen des "nichts, als was ..." aufwirft. Schwierig aber ist das Verständnis der Machbarkeits- these des Menschen durch Erziehung, wenn man sich dem Problem zuwendet, was genauer unter pädagogischem "Machen" zu verstehen sei - wenn eben nicht nur eine Weise technischen Herstel- lens, die eine Doppelung des Menschen (oder der Menschen) in 'Erziehungsmaterial' und 'Erziehungstechniken' voraussetzen und implizieren würde.

Die Frage nach den Grenzen der Selbstmachbarkeit des Menschen durch Erziehung erläuterten wir uns anhand einer Skizze.



Die Skizze zeigt, daß die Machbarkeitsfeststellung bei Kant (im Unterschied zu ähnlichen existentialistischen Thesen) zwei grundsätzlichen Einschränkungen unterliegt. E i n m a l kann pädagogisches Machen die menschliche Natur (Physis) mit ihrem Apparat der Anlagen und Vermögen nicht überspringen. Jedes menschliche Machen, auch dasjenige, in dem er sich erzieherisch auf sich selbst richtet, ist natürlich bedingt. S o - d a n n unterliegt - wiederum j e d e s - Machen der regulativen Idee der Vollkommenheit, die als unendlich ziehendes Ideal das oberste Kriterium aller Machensziele, also das Bildungsideal der Menschengattung ist. Man kann auch sagen: natürliche Disposition und normative Disziplinierung durch das Entwicklungsideal der Vollkommenheit schränken das "nichts als" im Sinne von unhintergebarerer Bedingung und unübersteigbarer Bestimmung ein. Sie richten jedes menschliche Machen - insbesondere aber das pädagogische Machen - a p r i o r i aus. Erst innerhalb dieser Bedingungen und dieser Bestimmung gewinnt Pädagogik ihr Feld und der Mensch sich selbst als Aufgabe.

Die nähere Bestimmung des Machens zwischen natürlichen Voraussetzungen (Keimen, Anlagen) und regulativer Idee (Selbstvollendung als proportionierliche Ausbildung der Anlagen im einzelnen wie in der Menschengattung) suchten wir auf dem Wege einer M o d e l l a n a l y s e von Machen. Eine Modellanalyse von Machen ist eine Analyse typischer Formen des Machens mit der Absicht, das von Kant gemeinte Machen einzuschränken, zu bestimmen.

In modellanalytischer Absicht erläuterten wir uns zunächst "Machen" als anthropologisches Phänomen (sogar als Grundphänomen). Gemäß anthropologisch allgemeiner Bestimmung ist Machen ein Hervorbringen von etwas, das man in der Natur nicht vorfindet, das also auf menschliche Initiative und Absicht zurückzu-

führen ist. Menschliches Machen ist ein Produzieren an der Natur und mit der Natur, ist ein Beabsichtigtes, Können, ein Ins-Werk-Setzen, ist die Vergegenständlichung von Intentionen. Machen ist, obwohl an die Natur verwiesen, nicht natürlich, sondern - wie man sagt - "künstlich". Menschliches Machen ist also grundsätzlich - "Kunst", gleichgültig, ob Dinge gemacht werden, Kunstwerke oder Gesetze als soziale Regelsysteme oder bestimmte Sozialtechniken (praktische Verfahrensweisen), in denen der Mensch sich machend auf sich selbst bezieht. Menschliches Leben, sofern es sich immer dem Machen verdankt, ist durch und durch 'kunsthaft' (künstlich). Kulturen sind nichts anderes als ein Ensemble von Künstlichkeiten, die sich Künsten verdanken - sind Kunstgebilde in einem ganz elementaren und weitem Sinne.

Ist Machen nun eine Weise kunsthaften Hervorbringens von etwas, das es in der Natur nicht oder so nicht gibt, so lassen sich an diesem Machen zwei elementare Weisen künstlichen Hervorbringens in und an der Natur unterscheiden:

- 1.) die Weise (der Typus, das Modell) **t e c h n i s c h e n** Hervorbringens mit der Charakteristik: Verdinglichung, Materialisierung, Verstofflichung, Verarbeitung, Neutralisierung der Eigenintentionen, Abzweckung, Überlistung usf.
- 2.) die Weise (der Typus, das Modell) **k u l t i v i e r e n-**
d e n Hervorbringens mit der Charakteristik: Bearbeitung, nachgehende Umlenkung, Hege, Pflege, Entwickeln als Sich-einlassen-auf ..., Abgleich von natürlichen und menschlichen Tendenzen.

Nach dieser modellanalytischen Zwischenüberlegung konnten wir dann die Frage stellen: Ist das erzieherische Machen (das zwischen Gegebenheit und Aufgegebenheit im Sinne der regulativen

Idee vermitteln soll und in dem sich der Mensch auf sich selbst - als Individuum - richtet)

- a) ein technisches Hervorbringen?
- b) ein kultivierend-lenkendes Hervorbringen?

Wir meinen dazu:

- Es gibt in Kants Pädagogikkonzept durchaus Einzelzüge, die - zumindest in der Tendenz - in Richtung eines technischen Machens weisen. Etwa in der "wartenden" Behandlung eines Säuglings, in der technische Probleme frühkindlichen Überlebens zu lösen sind. Eine technische Tendenz schien uns auch vorzuliegen in der "Disziplinierung" als ein Bereitmachen für die nachfolgenden Einflüsse der "Unterweisung" und "Bildung". Dennoch kann man das erzieherische Machen im Sinne Kants nicht nur technisch fassen als Selbstproduktion einer Generation in der anderen. Vor allem "Bildung" (und Mündigkeit) als urteilskräftiger Selbstumgang sowie das Selbstzweckpostulat überhaupt sprechen dagegen.

Wäre also pädagogisches Machen (die Spezialität der Erziehungskunst) zu interpretieren als ein kultivierend-lenkendes Hervor- oder Herausfragen? Sicherlich eher. Aber auch hier gibt es Zweifel. Einerseits ist "Kultivierung" bei Kant als Teilintention pädagogischer Kunst (nach der Disziplinierung) ausdrücklich genannt, aber in der Bedeutung der Erzeugung von "Geschicklichkeit" (Techniken und Strategien), die ein Heranwachsender braucht, um in einer bestimmten historischen Kultur zu überleben. "Kultivierung" wäre vor allem die Einübung in Kulturtechniken - und kein Universalmodell für die Orientierung pädagogischen Machens. Andererseits wird die Kultivierung überboten durch die "Moralisierung". Diese aber - jetzt als Spitze des Erziehungsprozesses - wirft

die Frage auf, ob sie überhaupt ein Machen sein kann.
Frage: Kann die Erziehung jemanden 'moralisch machen'?
Kann man jemanden zur Moralität - im Unterschied zu guten Manieren - 'abrichten', 'domestizieren', 'kultivieren'?
Kann man den guten Willen, als den Willen zur "Wahl des Guten" in irgendeiner Weise "machen"?

Wir sahen: In der Zusammenspannung von pädagogischem Machen und "Moralisierung" liegen sehr schwierige Probleme, wenn Moralisch-Machen keine Dressur sein soll, sondern - wie bei Kant - prinzipiell ein Umgang von Freiheit untereinander. In den zwei Differenzierungen, die Kant am Erziehungsphänomen vornimmt, nämlich:

- 1.) Erziehung = Wartung, Disziplin, Unterweisung, Bildung;
- 2.) Erziehung = Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung, Moralisierung.

ist die Moralisierung das schwierigste Problem einer Erziehungskunst". Kants 'Lösung' dieses Problems ist (da er die Moralisierung nicht den Theologen und Predigern überlassen möchte) eine Erziehung zum **S e l b s t d e n k e n**, weil der Maßstab der Moralisierung (des moralischen Verhaltens) der "Probierstein" der Verallgemeinerungen ist. Das heißt: Moralisch verhält sich derjenige, der **p r ü f t**, ob seine Maximen des Handelns von **j e d e r m a n n** gebilligt werden könnten. Moralität ist also kein Problem der Erkenntnis von moralischen Regeln und Sätzen, sondern ein Problem des Nachdenkens über die Verallgemeinerbarkeit der Normen, nach denen man handelt. Moralität ist ein Problem der **V e r - n u n f t p r ü f u n g** und nicht eine Frage des **G l a u - b e n s** an Wertmaßstäbe. Aber eben diese Forderung nach einer Vernunftbegründung der Moral ist - nach Kants Darstellung - noch nicht Allgemeingut. Denn das Zeitalter ist zwar ein Zeitalter der "Aufklärung", aber noch nicht der "Aufgeklärtheit".

Das führt zu der Frage: W e r eigentlich "judiziös" (und nicht "mechanisch"), d.h. nach einem Plan erziehen soll, und zwar unter der Voraussetzung, daß ein "besserer Zustand" - eben der Zustand einer kosmopolitischen Vernunftmoralität - anzustreben ist. Das ist die Frage: Wie kann aus einer problematischen Gegenwart eine bessere Zukunft durch Erziehung entspringen? Wer ist imstande, eine uninteressierte Antizipation des "Weltbesten" zu leisten und einen kosmopolitischen Erziehungsplan zu entwerfen? Die naheliegenden Alternativen sind:

- 1.) die Fürsten, die Herrscher?
- 2.) die Eltern, die Untertanen?

Siebte Seminarsitzung

Im Zentrum unserer Überlegungen stand - zugespitzt formuliert - das problematische Verhältnis von "machender" Erziehungskunst und Moralität, von Freiheit, die der Mensch wesentlich ist, und pädagogischer 'Intervention' - kurz: die Frage, ob man einen Menschen 'moralisch machen' kann oder ob das nicht eine Verletzung der Freiheit wäre. Wir haben Kants Darlegungen also nicht einfach repetiert, sondern wir haben sie, durch Kant selbst angeleitet, p r o b l e m a t i s i e r t . Daß Kant selbst nicht blind war gegenüber der Spannung, die zwischen (moralischer) Erziehung und Freiheitspraxis besteht, wird deutlich in seiner berühmten Feststellung:

"Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang (das wäre vor allem die äußere Disziplinierung - E.S.) mit der Fä-

higkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" (29)

Kants 'Lösung' dieses Problems (das sich als Diskussion um "Repression" und "Mündigkeit" bis in unsere Zeit fortgesetzt hat) liegt auf der Linie der Temporalisierung des Verhältnisses von Freiheit und (moralischem, gesetzlichem) Zwang. Das heißt: das systematische Problem wird zu einem Entwicklungsproblem. Das Kind ist zwar schon frei, aber es hat noch keinen denkendes, mithin kein regelhaftes, kein moralisches, kein gesetzliches Verhältnis zu seiner Freiheit. Das mündige Verhältnis zur Freiheit gewinnt es gleichsam in einem pädagogischen 'Drei-Stufen-Plan'. Auf der ersten Stufe der frühen Kindheit ist "Moralisierung" nur eine physische Schadensvermeidung, der 'Zwang' also nur physisch orientiert. Im Grunde ist das die Stufe der größten, wenn auch gedankenlosen Spielfreiheit des jungen Menschen. Die Grenzen dieser Spielfreiheit sind lediglich der eigene wie der fremde Schaden. Auf einer zweiten Stufe wird die Freiheit (die vordem reine Spielfreiheit) nicht reflektieren, aber schon reflexiv eingeschränkt, d.h. die Wunsch- und Spielfreiheit wird (als Vermögen, interessierenden Zwecken zu folgen) an die Akzeptanz anderer Zwecke geknüpft und der Zwecke der Anderen. Der einschränkende "Zwang" hat hier den Charakter notwendiger - wenn auch nur pragmatischer - Berücksichtigung von Fremdzwecken. Kann man auf dieser zweiten Stufe noch von einschränkenden Regulierungen des Freiheitsgebrauchs durch Bedingungserfahrung sprechen, so ist die dritte Stufe dadurch charakterisiert, daß der Erzieher "beweisen" soll, "daß man ihm (dem Kind - E.S.) einen Zwang auferlegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne ..." (30). Unter Freiheit aber wird hier die Selbstsorge verstanden, also die Fähigkeit des Selbstunterhaltes - weniger oder gar nicht die eigentlich moralische Freiheit, das Gute um seiner selbst willen zu wollen.

Mit anderen Worten: die 'Entwicklungslösung' des Verhältnisses von Freiheit und Zwang bezieht sich auf die Modalität der empirische Zwecke verfolgenden und unter gesellschaftlich-empirischen Bedingungen stehenden **H a n d l u n g s f r e i h e i t**. Es bezieht sich nicht (im Grunde nicht einmal in der Analogie) auf das Selbstverhältnis moralischer Freiheit, die das Gute unabhängig von allen pragmatischen Zwecken tun soll. Die erzieherische Förderung oder Anleitung moralischer Freiheitspraxis bleibt ein offenes Problem, das seinen eigentlichen Grund in der Kantischen Trennung von mundus sensibilis und mundus intelligibilis oder von Natur und Freiheit hat. Jede Erziehung muß empirisch ansetzen und kann doch nicht aus der Empirie zu den reinen Vernunftideen (z.B. zur Idee des kategorischen Imperativs) fortschreiten. Der Riß zwischen der Erfahrungswelt und der Ideenwelt der reinen Vernunft (wie zwischen Natur und Erfahrung) ist letztlich unüberbrückbar. Deshalb gibt es - nach Kant - keinen pragmatischen Weg der Moralisierung, sondern eigentlich nur den Weg transzendentalen Philosophierens. Moralisierung könnte eigentlich nur die Einübung in transzendentalphilosophisches Denken sein.

W i r haben uns den 'Bruch' zwischen den Erziehungsleistungen "Disziplinierung", "Kultivierung", "Zivilisierung" und "Moralisierung" (18) deutlich auffallen lassen. "Disziplinierung" als Schadensverhütung ist empirisch notwendig wie evident; "Kultivierung" als Einübung in kulturspezifische Leistungsfähigkeiten und Techniken, die die gegebenen Umstände und Bedingungen berücksichtigen, ist ebenso erziehungspragmatisch einsichtig. Pragmatisch einsichtig als notwendige Leistung erzieherischen "Machens" ist auch noch die "Zivilisierung" - schlicht das Vermitteln der Umgangsformen bis hin zur klugen Selbstdarstellung. Das alles steht in einer Linie und in einem Raum und kann (und muß) durch pädagogische Leistungen - negativ verhindernd oder positiv hervorbringend - in der nachwachsenden Generation 'entwickelt' werden. Nicht mehr

im selben Raum und in der selben Linie steht die "Moralisierung". Sie kann nicht direkt bewirkt werden im Rahmen substantieller Freiheit - sie kann nur (soll sie nicht zur moralischen 'Dressur' geraten) indirekt angeregt werden, und zwar als Einführung in ein philosophisches Denken, das sich bis zur Vernunftkonzeption der regulativen Ideen zu steigern vermag, die nicht der Empirie entspringen und auch aus ihr nicht zu deduzieren sind. Das "Machen" der Erziehungskunst kommt hier endgültig an ein Ende. Insofern ist die Reihung - Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung, Moralisierung -, wenn man sie als einen durchgängigen Entwicklungsaufstieg liest, t ä u s c h e n d . These ist also: Es gibt keine Erziehung zur Moralität, wie es eine zur Disziplin, zu Kultur, zur Zivilisation des Umgangs gibt.

Kant unterstellt, daß eine "Moralisierung" der Menschheit noch nicht gelungen sei. "Wir ... leben noch lange nicht im Zeitalter der Moralisierung." (19)

Das Problem ist nun: Wie kann sich der Mensch dahin entwickeln? Und: W e r kann die Erziehung so gestalten, daß diese Entwicklung statthat? Das wäre unsere vierte Grund-Frage: Wer soll erziehen - erweitert um die Frage: Wer ist imstande, eine Theorie des kosmopolitisch "Menschheitsbesten" zu entwickeln? Oder: Wer ist der eigentliche Erziehungsdenker? Die Frage nach der eigentlichen Erziehungsautorität ist identisch mit derjenigen: Wie kann in einer defizitären Situation bloßer "Zivilisierung" eine Theorie der Vollkommenheit entwickelt werden (der Moralität), ohne daß diese den begrenzten Zeitgeist an sich trägt und mit sich führt?

Auf seiner Suche nach einer Antwort erteilt Kant Eltern und Fürsten eine Absage. Die einen erziehen für das Haus, die anderen für den Staat. Beide verfolgen Zwecke, aber nicht den Selbstzweck menschlicher Bestimmung zur Vollkommenheit; beide betrachten Erziehung 'instrumentalistisch'. Deshalb plädiert Kant für die "aufgeklärten Kenner", für die "Privatmänner".

(17) Wer aber ist damit gemeint? Die Bezeichnung "Privatmänner" ist sehr mißverständlich:

- "Privatmänner" sind nicht Männer aus privaten Lebensbereichen, keine 'Individualisten', denen die Öffentlichkeit ihr Refugium einräumt und in denen sie verbleiben. "Privatmänner" sind nicht Menschen in ihrer singulären oder familiären Rolle.
- "Privatmänner" sind bei Kant vielmehr diejenigen, die, wenn sie reden oder schreiben, ohne öffentliche oder private Rücksicht sich äußern können. Weder ein Familienvater ist ein Privatmann, noch ist es der Fürst. Ein Privatmann ist vielmehr der Gelehrte (der Philosoph), der ohne familiäre oder berufliche Rücksichtnahme einzig an der Sache orientiert von seiner Vernunft Gebrauch macht. Der Privatmann ist eigentlich der F r e i e i m D e n k e n , der privat und öffentlich möglicherweise engagierte, sich aber - wenn er denkt und nachdenkt - daraus herauslösende M e n s c h .
- Das von Interessen freie Denken, das den "Privatmann" Kants ausmacht, ist indes keineswegs beliebig oder unverbindlich. Vielmehr verbindet sich der private Gebrauch der Vernunft (siehe auf S. "Was ist Aufklärung?") mit dem höchsten Anspruch der 'Intersubjektivität' ohne persönliche oder staatliche Interessentrübung. Die Adressaten des gelehrten, nur dem Denken folgenden "Privatmann" sind die anderen "Privatmänner", die ebenfalls einen freien Gebrauch vom Denken machen und ihr Privatdenken mit dem höchsten Anspruch an Allgemeinheit verbinden.

Privatheit der Privatmänner bedeutet deshalb keine Besonderheit (wie man leicht unterstellen möchte), sondern den denkbar höchsten Anspruch an Allgemeinheit. Der "Privatmann" ist deshalb Privatmann, weil er sich - über das Familien- und Allgemeinwohl hinaus - allein dem Menschheitallgemeinsten, nämlich der Vernunft verpflichtet. Der "Privatmann" ist der allgemeinste Mensch in seinem Denken, der die Rolle des Bürgers abstreift, ohne sie zu verachten. Der "Privatmann" Kants ist schlicht die historische Inkarnation des freien Vernunftmenschen.

Gesamtrückblick

Wir haben durch Interpretation der "Einleitung" Kants in seine "Vorlesung über Pädagogik"

- auf vier Grundfragen jeder Pädagogik,
- und zwar in Konzentration auf zwei Grund-Sätze (Wesenssätze) Kants

Bezug genommen.

Die vier Grundfragen waren:

- I. die Frage nach der Notwendigkeit menschlicher Erziehung überhaupt.
- II. die Frage nach den Grundleistungen der Erziehung, und nach dem Leistungscharakter.

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.
© Egon Schütz

- III. die Frage nach dem Grundziel oder den Grundzielen der Erziehung - inklusive ihrer Legitimation.
- IV. die Frage nach denjenigen, die erziehen sollen bzw. die als 'Autorität in Sachen Erziehung' angesehen werden sollen.

Die Grundsätze Kants, auf die wir uns bezogen, waren:

- "Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß".
- "Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht."

Zu I:

Die Grundfrage nach der Erziehungsnotwendigkeit.

- 1.) Kant postuliert eine absolute Notwendigkeit der Erziehung für den Menschen - unbeschadet aller geschichtlichen Besonderheiten, in denen Erziehung konkret erscheint. Das "Muß" ist ein wesenselementares Muß, d.h. Erziehung ist gleich ursprünglich mit dem Menschen. Ohne Erziehung gäbe es keine Menschen.
- 2.) Die Begründung der Notwendigkeit erfolgt bei Kant immanent (und nicht etwa transzendent) durch den klassischen Mensch-Tier-Vergleich, der für ihn nicht auf einen graduellen, sondern auf einen Wesensunterschied von Mensch und Tier hinausläuft. Die entscheidenden Wesensunterschiede aber zwischen Mensch und Tier sind "Vernunft" und "Freiheit". Deshalb ist Erziehung niemals Dressur. Die Indizien dieses Wesensunterschieds sind 'Instinkt-reduziertheit' und infolgedessen 'Mängelhaftigkeit'.

- 3.) Der Wesensunterschied zwischen Mensch und Tier bedeutet für Kant allerdings keine absolute Unvergleichbarkeit. Denn: der Mensch teilt mit den anderen Lebewesen deren "Geschöpflichkeit" bzw. "Natürlichkeit". Das heißt: der Mensch ist auch Naturgeschöpf, hat einen Leib, eine Physis, Anlagen, lebt durch Austausch mit der Natur. Physisch ist er also mit den übrigen Naturwesen durchaus vergleichbar, wenn auch nicht identisch. Wesenhaft unvergleichbar ist er in seiner Welt- und Selbstoffenheit, die ihn nötigt, sich seine Welt als Kultur zu schaffen und sich selbst nach eigenem Bilde zu entwerfen. Deshalb kann man sagen: Der Mensch ist sich selbst von Natur aus nicht nur 'gegeben', sondern 'aufgegeben'. Er ist das Naturexperiment der Freiheit. Und es ist dieses Experiment, das Erziehung notwendig macht - als Einführung in die menscheneigene Welt, die nur durch Erziehung tradiert werden kann, weil sie nicht etwa durch einen genetischen Code weitergegeben wird.

Zu II:

Grundleistungen der Erziehung

- 1.) Ist die unabdingbare (absolute) Notwendigkeit der Erziehung für den Menschen als Folge (oder Implikation) seiner Freigelassenheit zur Welt- und Weltoffenheit evident, dann stellt sich die Frage nach den anthropologischen Grundleistungen, die jede Erziehung - wiederum 'notwendig' erbringen muß. Für Kant sind es zunächst vier Grundleistungen, durch die der Mensch als Kulturwesen pädagogisch konstituiert wird:

erstens: die erzieherische "Wartung", d.h. die elementaren Akte der Ernährung, Pflege, des Schutzes;

zweitens: die erzieherische "Disziplinierung" oder "Zucht", d.h. die Einschränkung willkürlicher Willkürfreiheit durch die Auferlegung von Regelhaftigkeiten der Vernunft und Kontrolle des Wildwuchses, der "Rohigkeit" der Kräfte;

drittens: die erzieherische "Unterweisung", d.h. die Einführung in kulturspezifische Verhaltensweisen und Techniken;

viertens: "Bildung" - das ist bei Kant die Entwicklung von Urteilsfähigkeit, d.h. das Vermögen, Vernunftregeln auf Situationen (und umgekehrt Situationen auf Vernunftregeln) beziehen zu können.

- 2.) In der Reihenfolge stellen die Grundleistungen der Erziehung einen idealtypischen Erziehungs- und Bildungsgang dar, der vom Säugling bis zum mündigen Erwachsenen führt. Auch dieser idealtypische Bildungsgang kann als 'universell', d.h. in allen Kulturen geltend angesehen werden - in den Augen Kants.

Zu III:

Grundziele der Erziehung

- 1.) Mit dem Aufweis der vier elementaren Erziehungsleistungen (die immer mehr von natürlichen Gegebenheiten zur Freiheit führen sollen) stellt sich die Frage und das Problem, in welchem Ziel sie schließlich konvergieren. Sie konvergieren grundsätzlich in der Entfaltung der "Menschheit" des Menschen, in der individuellen und letztlich in der Gattungsgeschichte - in der regulativen Idee der Vernunftvollkommenheit als letzter Bestimmung.

- 2.) Diese "Vollkommenheit" kann aber nicht in einem Sprung erreicht werden, sondern sie ist für Kant ein idealer Annäherungswert, und zwar mehr für das Menschengeschlecht als für den Einzelnen. Entscheidend ist: Jedes Vervollkommnungsgeschehen kann sich nur menschlicher Selbstvervollkommnung verdanken. Deshalb ist die Entwicklung zur Vollkommenheit grundsätzlich 'autodidaktisch'. Der Mensch wird entweder durch sich selbst zum Menschen - oder gar nicht.

- 3.) Die einzige Möglichkeit, eine gegebene Zeitlage in Richtung höherer Vollkommenheit zu überbieten, liegt in der Erziehung. Sie wird von Kant bestimmt als "machende" Kunst, d.h. Erziehung ist ein machend-kunsthafte Selbstverhältnis des Menschen, das seinen höchsten und schwierigsten Auftrag in der moralischen Vollkommenheit (dem moralischen Selbstverhältnis der Freiheit) hat. Schwierig ist dieser Erziehungsauftrag, weil im Unterschied zur "Disziplinierung" (als "Bezähmung der Wildheit"), zur "Kultivierung" (als Vermittlung von pragmatischen Geschicklichkeiten) und zur "Zivilisierung" (als Einführung in kulturspezifische 'Klugkeiten') die "Moralisierung" ohne Widerspruch gar nicht als ein "Machen" zu fassen ist. Die moralische Selbstbestimmung der Freiheit (sie wäre Vollkommenheit im Horizont der Moralität) kann nicht gelernt oder gar aufgezwungen werden.

- 4.) Die einzige Möglichkeit zur menschlichen Selbstbestimmung der Freiheit kann - nach Kant - nur in der Hinführung zu einem Denken liegen, das, obgleich in der Person des Einzelnen gründend, sich zu verallgemeinern vermag - in einem Denken, das sich des eigenen Verstandes bedient. Moralische Erziehung kann für Kant nur eine Denkerziehung sein, die alle umlaufenden Werte und Handlungsmaximen am "Probierstein" möglicher Allgemeinheit

zu prüfen vermag. Das Wesen der Moralität ist die Prüfung der Standards und nicht deren "Internalisierung". Moralische Erziehung ist Beihilfe zur Entfaltung von Urteilskraft. Könnte diese allgemein werden, dann würde die "Aufklärung" in die "Aufgeklärtheit" übergehen.

Zu IV:

Wer ist Autorität in Sachen Erziehung?

- 1.) Gilt das Vollkommenheitsideal (insbesondere das Vollkommenheitsideal freier moralischer Selbstbestimmung), dann kann Autorität in Sachen Erziehung, die "judiziös" nach einem kosmopolitischen Plan verfährt, weder den natürlichen Erzieher noch den politischen Interessen (Herrschern) zukommen. Sie alle verfolgen in der Erziehung nicht das Ideal der Vervollkommnung des Menschen, sondern sie instrumentalisieren Erziehung zu begrenzten Zwecken.
- 2.) Deshalb erwartet Kant die entscheidenden gedanklichen Anstöße von den "Privatmännern". Diese Privatmänner sind die eigentlichen Erziehungsdenker. Ihr Denken liegt außerhalb der üblichen Entgegensetzung von Privatheit und Öffentlichkeit. Die Privatmänner sind es im Grunde, die denken, Freiheit und Moralität zusammenbringen und zeitunabhängige Urteilskraft entwickeln. Ihr Status als "Privat"männer bedeutet daher nicht, daß sie bloß subjektive Meinungen ohne allgemeinen Wert produzieren - im Gegenteil: weil sie bereit und imstande sind, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen (deshalb nennt Kant sie "aufgeklärt"), sind sie einer höheren Allgemeinheit im Denken fähig, als es die begrenzten Allgemeinheiten fa-

miliärer oder politischer Erfahrungen und Interessen sind. Der Privatmann ist der freie Mensch und nicht der funktionale Bürger. Genau betrachtet ist er der aufgeklärte Philosoph, der als unbefangener Menschenkenner die *conditio humana* im Hinblick auf die Möglichkeiten ihrer Vervollkommnung durch Erziehung abzuschätzen vermag. Beispiel für den erziehungskompetenten "Privatmann" ist Kant selbst. In ihm fließen die Erziehungsfragen zurück in die Philosophie.

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.
© Egon Schütz