

Otto Friedrich Bollnow

Kant und die Pädagogik.

Zum 150. Todestag von Immanuel Kant am 12. Februar 1954*

„Vielleicht, daß die Erziehung immer besser werden, und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der menschlichen Natur. Von jetzt an kann dieses geschehen. Denn nun erst fängt man an, richtig zu urteilen und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre. Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit (d. i. dem Wesen des Menschen) angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlechte“ (S. 460)¹.

Diese wahrhaft begeisterten Worte hat seinerzeit Immanuel Kant über die Wichtigkeit der Erziehung gesprochen. Sie wiegen um so schwerer, wenn man bedenkt, wie selten sich dieser nüchterne und zurückhaltende Denker zur Begeisterung fortreißen ließ, ja daß es außer dem moralischen Gesetz überhaupt nur die Angelegenheit der Erziehung gewesen ist, die ihn zu einer solchen Lebhaftigkeit der Äußerung veranlaßt hat. Diese Worte sind heute für uns um so wichtiger, als sich eine immer stärkere Müdigkeit hinsichtlich der Möglichkeiten der Erziehung auszubreiten beginnt; denn auch Kant war ganz gewiß kein leichtfertiger Optimist und kennt, wie noch zu zeigen ist, sehr wohl die Schwierigkeiten und die Grenzen der Erziehung. Daher ist es angemessen, wenn am 12. Februar dieses Jahres, an dem Tage, an dem hundertundfünfzig Jahre seit Kants Tod vergangen sind, auch die Pädagogik seiner in Dankbarkeit gedenkt.

In diesem, dem pädagogischen Zusammenhang muß es sich in erster Linie darum handeln, Kants Bedeutung für die *Geschichte der Pädagogik* hervorzuheben. Denn gegenüber seiner überragenden Bedeutung als Begründer der modernen Philosophie in Deutschland steht seine damit freilich auch gar nicht zu vergleichende Bedeutung für die Geschichte des Erziehungsgedankens so sehr im Hintergrund, daß es schon einer besonderen Vergewärtigung bedarf, um diese an sich nicht unbekanntem Zusammenhänge² nicht ganz der Vergessenheit preiszugeben. Nach zwei Richtungen müßte dabei die Besinnung auf die pädagogischen Zusammenhänge ausholen: Das eine wäre die Bedeutung seiner eigentlich philosophischen Leistung für die Ausbildung des deutschen *Bildungsgedankens*. Herder, Goethe und Schiller, Humboldt und Schleiermacher und in anderer Weise wieder Herbart sind alle in entscheidender Weise von ihm abhängig und haben ihre eigene geistige Welt nur in der Übernahme und Umformung Kantischer Grundlagen, in kritischer Auseinandersetzung oder freier Fortbildung, entwickelt. Kant hatte nämlich in seiner sogenannten kopernikanischen Wendung entdeckt, daß menschliche Erkenntnis nicht einfach als ein passives spiegelbildliches Abbilden einer gegenständlichen Welt verstanden werden kann, sondern als eine schöpferische, aufbauende Leistung des menschlichen Geistes auf dem Boden der sinnesmäßig gegebenen Daten. Nachdem aber dieser Ansatz sich einmal auf dem besonderen

* Erschienen in: Westermann Pädagogische Beiträge Jg. 6 (1954), H. 2, S. 49-55. Die Seitenwechsel des Originaldrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ Kants Werke werden, soweit dort aufgenommen, in der Ausgabe von E. Cassirer mit bloßer Band- und Seitenzahl, der zumeist benutzte 8. Band mit bloßer Seitenzahl zitiert. Wo notwendig, wurde die Akademieausgabe herangezogen und mit Ak sowie Band- und Seitenzahl bezeichnet.

² Für die biographischen Zusammenhänge sei verwiesen auf K. Vorländer: Immanuel Kant, der Mann und das Werk. Leipzig 1924, vor allem S. 117 f., 148 ff. und 220 ff. Für die pädagogische Seite vgl. vor allem W. Schwarz: Immanuel Kant als Pädagoge. Langensalza 1915.

Gebiet der menschlichen Erkenntnis durchgesetzt hatte, mußte er notwendig darüber hinaus weiterdringen und dahin führen, überhaupt den menschlichen Geist als den schöpferischen Quellpunkt der umgebenden geistigen Welt zu begreifen. Das aber mußte notwendig dahin weiterführen, die in einem bloß aufnehmenden Lernen gesehene Gelehrsamkeit, wie sie noch das Ideal des 18. Jahrhunderts gewesen war, durch ein innerliches Nachschaffen und Verlebendigen der objektiven Gehalte im aneignenden Menschen zu ersetzen. Die Formung der Kräfte und Fähigkeiten wurde wichtiger als der Umfang des Wissensstoffs. Und man erkennt ohne weiteres, wie eng die Kantische Entdeckung der schöpferischen Kräfte im Menschen mit der Umwendung von der äußeren Gelehrsamkeit zur inneren menschlichen Bildung zusammenhängt. Das aber im einzelnen zu begründen, ist nur innerhalb des größeren Rahmens einer durchgeführten Geschichte der deutschen Bildungsidee möglich, die von der gesamten späteren Entwicklung her die Bedeutung dieser ersten Voraussetzungen sehen läßt. Darum muß nach dieser Seite hin dieser kurze Hinweis genügen, und darum sei die Aufmerksamkeit hier zunächst in die andere Richtung gelenkt, in der Kant für die Geschichte der Pädagogik wichtig wird, das ist die unmittelbare Verbindung, in der Kant mit dem pädagogischen Geschehen seiner Zeit stand. Die biographischen Tatsachen sind seit langem bekannt, aber sie wurden zumeist durch die überragende Bedeutung seines philosophischen Werks so sehr überschattet, daß sie für die Geschichte der Erziehung nicht genügend herangezogen wurden.

Es ist bekannt, daß Kant an den pädagogischen Fragen seiner Zeit den lebhaftesten Anteil nahm. Dahin gehört zunächst die ganze ungeheure Bedeutung, die Rousseau für Kant gehabt hat und die in der bekannten Anekdote zum Ausdruck kommt, daß - es muß im Sommer 1762 gewesen sein - der durch seine äußerste Pünktlichkeit bekannte Kant mehrere Tage seinen regelmäßigen Spaziergang versäumt habe, nämlich überwältigt von der Lektüre des soeben erschienenen „Emile“³. „Rousseau hat mich zurechtgebracht“⁴, so kennzeichnet Kant selber kurz danach diese einschneidende Bedeutung Rousseaus auf seine eigene Entwicklung und hat dabei vor allem dies im Auge, daß die Fortschritte der Kultur und die Fortschritte der Wissenschaft keineswegs zugleich auch eine sittliche Besserung des Menschen herbeigeführt hätten, wie dies dem Glauben der Aufklärung entsprach und wie es auch Kant selber bis dahin geglaubt hatte. Kant selber zog daraus freilich eine sehr andere Folgerung als Rousseau, nämlich die, die Moral unabhängig von aller Kultur zu begründen. Die Bedeutung, die dieser Ansatz für seine gesamte Pädagogik hat, wird sogleich noch deutlich hervortreten.

Das zweite ist das warme Interesse, das Kant an der philanthropischen Bewegung seiner Zeit nahm. Die äußeren Daten sind auch hier bekannt, müssen aber zur Vergegenwärtigung kurz wiederholt werden. In zwei kleinen Aufsätzen setzte er sich in den Jahren 1776 und 1777 in den „Königsbergischen Gelehrten und Politischen Zeitungen“ mit einer bei ihm sonst ganz ungewohnten Lebhaftigkeit für das Philanthropin ein (II, 463 ff.). Er rühmt es in den wärmsten Worten: „Die jetzigen Basedowschen Anstalten sind die ersten, die nach dem vollkommenen Plane geschehen sind. Dieses ist das größte Phänomen, was in diesem Jahrhundert zur Verbesserung der Vollkommenheit der Menschheit erschienen ist, dadurch werden alle Schulen in der Welt eine andere Form bekommen ... es ist zugleich eine Pflanzschule vieler Lehrmeister (Ak XV, 792). Er sieht in dieser Anstalt den Ansatz, „wodurch eine ganz neue Ordnung menschlicher Dinge anhebt. (II, 463). Und er betont: ~Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken“ (II, 465). Das Basedowsche Philanthropin hatte er auch in den am Anfang vorangestellten Sätzen im Auge gehabt, als er sagte: „Nun erst fängt man an, richtig zu urteilen und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre“. Kant sammelte zur

³ Vgl. z. B. Vorländer, a. a. O., S. 118.

⁴ Ak XX, 44, zitiert und in seiner Bedeutung diskutiert bei G. Krüger: Philosophie und Moral in der Kantischen Kritik. Tübingen 1931. S. 60. Krüger entwickelt überzeugend, wie der entscheidende Ansatz der gesamten Kantischen Ethik aus dieser Begegnung mit Rousseau entstanden ist.

Unterstützung dieses Unternehmens selber Abonnenten für die dort herausgegebene Zeitschrift, warb Schüler und steht in diesen Jahren in lebhaftem Briefwechsel mit den Männern des Philanthropins, Als Campe in Dessau ausscheiden mußte, macht Kant ihn auf eine freiwerdende Stelle als Oberhofprediger und Generalsuperintendent in Königsberg aufmerksam (IX, 163 ff.), und noch Jahre danach bietet Campe seinerseits auf das (sich später nicht bewahrheitende) Gerücht hin, Kant sei aus Glaubensgründen seines Amtes enthoben, diesem Zuflucht in seinem Hause an (X, 246 f.).

Das dritte und wichtigste endlich sind die Vorlesungen, die Kant im Winter-Semester 1776/77 und im Sommer-Semester 1780 über Pädagogik gehalten hat und die noch kurz vor seinem Tode 1803 mit seiner Billigung unter dem Titel „Kant über Pädagogik“

veröffentlicht wurden. Man darf sich durch das späte Erscheinungsdatum nicht irreführen lassen. Aus der engen Übereinstimmung der hierin enthaltenen Äußerungen [50/51] über das Philanthropin mit den genannten kleineren Schriften geht mit größter Wahrscheinlichkeit hervor, daß der hier vorliegende Text ebenfalls im wesentlichen aus den Jahren 1776/77 stammt, so daß diese Jahre den Höhepunkt seines pädagogischen Interesses bedeuten. Diese Schrift (S. 453 ff.) muß vor allem als Quelle für Kants pädagogische Gedankenwelt dienen. Diese Vorlesungen waren gewiß nicht als eine mit den philosophischen Hauptschriften vergleichbare selbständige Leistung gemeint. Sie waren aus den Bedürfnissen der akademischen Lehrtätigkeit hervorgewachsen und zeigen Kant in weitgehender Abhängigkeit von Rousseau und Basedow, weitgehend überhaupt als typischen Vertreter einer aufklärerischen Pädagogik. Aber ebenso unbillig wäre es, ihnen eine eigene pädagogische Leistung überhaupt abzusprechen; denn es zeigt sich, daß er sehr wohl imstande ist, von seinem philosophischen, d. h. hier insbesondere ethischen Standpunkt aus Folgerungen zu ziehen, die ihn an entscheidenden Stellen in einen scharfen Gegensatz zu den herrschenden pädagogischen Anschauungen seiner Zeit führen und die bis in die Gegenwart hinein für den Aufbau einer systematischen Pädagogik wichtig sind.

*

Wir gehen zweckmäßig so vor, daß wir uns zunächst das Buch in seinem äußeren *Aufbau* vergegenwärtigen und dann rückblickend die eigentümliche Stellung Kants herauszuheben versuchen. Die klaren Einteilungsschemata Kants sind in diesem Zusammenhang besonders aufschlußreich. Freilich muß man dabei zugleich beachten, daß sie von Kant nicht immer ganz folgerichtig festgehalten werden, was einerseits in dem vorläufigen Charakter dieser von ihm selbst nicht zur Veröffentlichung bestimmten Schrift bedingt sein mag, andererseits aber auch darin, daß er diese Mittel der formalen Einteilung mit einer gewissen überlegenen Souveränität behandelte, ohne ihnen einen allzugroßen Wert beizulegen.

Kant unterscheidet innerhalb der Erziehung zwischen der Wartung (worunter die Verpflegung und der Unterhalt der Kinder verstanden wird) und der Bildung, wobei die Bildung weiterhin in die Zucht (oder Disziplin) und die Unterweisung geschieden ist (eine Einteilung, die dann ganz ähnlich, aber mit einer bezeichnenden Verschiebung der Reihenfolge und der Bedeutung in Herbarts bekannter Einteilung nach Regierung, Unterricht und Zucht wiederkehrt), (S. 458, etwas abweichend 457). Die Zucht und die Unterweisung verhalten sich dabei wie der negative und der positive Teil der Erziehung. Die Zucht bedeutet die Unterwerfung unter das von außen gegebene Gesetz, sie soll verhindern, daß die im Grunde des Menschen schlummernde tierische Wildheit in ihm durchbricht „Disziplin ist also bloß Bezähmung der Wildheit“ (S. 464). Der Unterricht entwickelt dagegen im positiven Sinn die Kräfte des Menschen. Der Begriff wird also in einem sehr weiten Sinn gebraucht und wird darum auch als Kultur bezeichnet. In diesem Sinn sind Disziplinieren und Kultivieren die beiden einander zugeordneten wesentlichen Funktionen der Er-

ziehung. Ihr Verhältnis läßt sich auch von ihrem Gegenteil her beleuchten: „Derjenige, der nicht kultiviert ist, ist roh, wer nicht diszipliniert ist, ist wild“ (S. 459), wobei Kant betont, daß die zweite Versäumnis das größere Übel ist.

Was hier zunächst als Kultur noch einheitlich zusammengefaßt wird, gliedert sich dann selber noch einmal dreifach. Sie ist

1. *Kultivierung* (das Wort jetzt in einem engeren Sinn genommen). Kant versteht darunter die Ausbildung einer *Geschicklichkeit*, wobei diese Geschicklichkeit in einem neutralen Sinn verstanden wird, nämlich als die Fähigkeit, beliebige Zwecke zu erreichen, Welches aber diese Zwecke sind, kann von hier aus nicht bestimmt werden. Sie ist sodann

2 *Zivilisierung* als die Ausbildung einer „Weltklugheit“. Kant versteht darunter allgemein die „Kunst, unsere Geschicklichkeit an den Mann zu bringen“ (S. 496) und insbesondere die Fähigkeit, sich in die menschliche Gesellschaft einzufügen und andere Menschen für die eigenen Zwecke zu gebrauchen. Diese ist also ebenfalls sittlich indifferent, ja als „Kunst des äußeren Scheines“ und des Dissimulierens“ (der Kunst, sich undurchsichtig zu machen) nicht ohne sittliche Gefahren. Darum ist hiervon wiederum zu unterscheiden [51/52]

3. die *Moralisierung* als die Ausbildung der Sittlichkeit. „Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle. (S. 465, zum ganzen S. 464 f. und S. 496 f.).

Hiermit überschneidet sich in gewisser Weise die andere Einteilung als *physische* und als *praktische* Erziehung. Kant unterscheidet sie dabei folgendermaßen: „Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Tieren gemein hat, oder die Verpflegung. Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. (Praktisch nennt man alles dasjenige, was Beziehung auf Freiheit hat.)“ (S. 469). Diese Einteilung ist zugleich die Hauptgliederung der Abhandlung selbst, wobei bezeichnenderweise die Behandlung der physischen Erziehung einen viel breiteren Raum einnimmt als die der praktischen. Das liegt daran, daß im Lauf der Durchführung der Begriff der physischen Erziehung einen sehr viel weiteren Sinn bekommt, als man aus der vorangestellten Definition abnehmen kann.

Die Darstellung der physischen Erziehung beginnt mit einer ausführlichen Erörterung über die Erziehung des Kleinkindes, bei der die Abhängigkeit von Rousseau und den Philanthropen auf der Hand liegt. Der Säugling soll von der Mutter genährt werden, man soll sein Schreien nicht zu sehr beachten, vielmehr zwischen berechtigtem und unberechtigtem Schreien unterscheiden, überhaupt den Launen des Kindes nicht nachgeben, man soll das Kind abhärten und vor Verweichlichung bewahren, man soll möglichst wenig künstliche Werkzeuge heranziehen, um die Natur selber wirken zu lassen, man soll der Ausbildung fester Angewohnheiten entgegenzutreten (wobei sich Kant freilich von der Rousseauschen Überspitzung freihält und wenigstens feste Essenszeiten eingehalten wissen will). Wichtig ist dabei vor allem der Rousseausche Gedanke, „daß die erste Erziehung rein *negativ* sein müsse, d. h., daß man nicht über die Vorsorge der Natur noch eine neue hinzutun müsse, sondern *die Natur nur nicht stören dürfe*“ (S. 472, vgl. 475, 478, IX 148).

Wichtig ist aber jetzt, daß darüber hinaus auch die „Gemütsbildung“ (S. 477 ff.) mit unter die physische Erziehung gerechnet wird, daß die Entfaltung der unteren und oberen Verstandeskkräfte ausführlich behandelt wird, ja sogar die „moralische Kultur“ (S. 491 ff.) hier mit erörtert wird. Der Begriff der physischen Erziehung wird also so weit gefaßt, daß die gesamte Entwicklung der natürlichen Anlagen und Fähigkeiten, alles also, was Kant mit dem Begriff der Kultur zusammenfaßt, ihr angehört und nur die sittliche Erziehung im engeren Sinn von ihr ausgenommen ist.

Die Behandlung der praktischen Erziehung geht dann, nachdem sie vergewissernd die Unterscheidung von Geschicklichkeit, Weltklugheit und Sittlichkeit noch einmal aufgenommen hat,

ganz auf die Probleme der Charakterbildung ein. Die (äußerst knappe) Durchführung deckt sich im wesentlichen ganz mit den auch sonst aus der Kantischen Moralphilosophie bekannten Gedanken, so daß sich hier ein näheres Eingehen erübrigt. Er betont etwa im Sinne seiner Pflichtenethik: „Man muß nicht sowohl das Herz der Kinder weich machen, daß es von dem Schicksale des andern affiziert werde, vielmehr wacker. Es sei nicht voll Gefühl, sondern voll von der Idee der Pflicht“ (S. 500). Er betont dabei die „Wackerheit“, die er als „Lust zum Wollen“ bestimmt (S. 497) und die in dieser Weise die Grundlage eines handelnden Lebens ist. Locker angefügte Betrachtungen über die Erziehung im Jünglingsalter beschließen die Darstellung.

*

Wenn auch schon erwähnt wurde, daß die Einteilungen in ihren Formulierungen nicht immer streng festgehalten wurden und Kant oft in einer gewissen Unbekümmertheit damit umgeht, so ist das Entscheidende seines Ansatzes doch gerade daran besonders deutlich abzulesen. Darum ist es auch besonders wichtig, daß dieses Dispositionsschema nicht etwa aus Basedows „Methodenbuch“ entnommen ist, das Kant nach der Vorschrift der Zeit seiner Vorlesung von 1776/77 zugrunde gelegt hatte⁵, sondern zu dem gehört, was er von sich aus hinzugetan hat. Es handelt sich hierin um die Auswirkung seines allgemeinen, in der Auseinandersetzung mit Rousseau gewonnenen ethischen Grundansatzes, nämlich der *strengen Trennung von Kultur und Moral*. Das wirkt sich darin aus, daß von der einfachen Wartung des Säuglings bis zur Ausbildung der höchsten geistigen Kräfte ein einheitlicher Zusammenhang hindurchgeht, während [52/53] das Problem der sittlichen Erziehung dann durch einen grundsätzlichen Schnitt abge sondert ist. Kant selber betont diese Grenze sehr scharf - und hierin in voller Übereinstimmung mit Rousseau -: „Ein Mensch kann physisch sehr kultiviert sein; er kann einen sehr ausgebildeten Geist haben, aber dabei schlecht moralisch kultiviert doch dabei ein böses Geschöpf sein“ (S. 482). Ja, es fällt auf, daß hier auch die Behandlungsart wechselt. Während nämlich der erste, größere Bereich einheitlich nach pädagogischem Gesichtspunkt durchgeführt wurde, tritt das Pädagogische im moralischen Bereich mehr in den Hintergrund, wird fast zur gelegentlichen Zwischenbemerkung. Das Wesentliche ist hier die Darstellung der sittlichen Grundlagen des menschlichen Lebens selber. Und das ist dann wiederum der Grund, warum Kant hier so wenig sagt, was nicht in seinen ethischen Schriften schon ausführlicher und besser enthalten wäre.

Aber die Tatsache dieser Grenzziehung und der veränderten Darstellung hebt doch zugleich etwas Entscheidendes sehr deutlich hervor: Das ist die *Sonderstellung der sittlichen Erziehung*, die daraus entspringt, daß sie den Menschen nicht zu einem äußerlichen Verhalten, sondern zum selbständigen Gebrauch seiner Freiheit erziehen will. Für Kant, der zwischen bloßer Legalität, bloß äußerer Übereinstimmung der Handlungen mit der gesetzlichen Forderung und wirklicher Moralität, d. h. innerer sittlicher Gesinnung unterscheidet (das Wort Moralität, das heute weitgehend abgeschliffen ist hatte für ihn also noch einen ganz vollen Sinn), für Kant mußte hier die tiefe Problematik der sittlichen Erziehung sichtbar werden, die mit den Grenzen der Möglichkeiten der Erziehung so eng zusammenhängt: Wie ist es möglich, durch Erziehung, d. h. durch äußeren Zwang, einen Menschen dahin zu bringen, daß er aus innerster Freiheit heraus, also ohne den Druck äußerer Umstände und notfalls gegen den Druck der äußeren Umstände und allen Ratschlägen einer Lebensklugheit zuwider das Gute tut? Kant hat diese Frage sehr klar gesehen: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich, seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (S. 468). Und wenn Kant, der selber am Pädagogischen ja doch nur immer am Rande interessiert war, sich hier mit ein paar klugen

⁵ Vgl. Schwarz, a. a. O., S. 8.

Ratschlägen über Respektierung der kindlichen Freiheit begnügt und systematisch dies Problem nicht weiter verfolgt, so ist die scheinbare Anomalie im Aufbau des Werks doch der notwendige Ausdruck dieser Problematik und enthält damit zugleich gegenüber dem naiveren Glauben der Aufklärung an die unbeschränkten Möglichkeiten der Erziehung einen bedeutsamen Hinweis auf die tieferen Fragen einer Erziehung zur sittlichen Freiheit

*

Wenn man von diesem Gesamtbild aus zurückblickt, dann fallen zwei wichtige Thesen Kants auf, die, bis in die sprachliche Formulierung hinein parallel gebaut, die Funktion der Erziehung im Rahmen seiner anthropologischen Gesamtkonzeption deutlich machen. Das eine ist der Satz: „*Der Mensch ist das einzige Tier, das arbeiten muß*“ (S. 483). Der zugespitzt formulierte Satz meint selbstverständlich nicht, daß der Mensch ein Tier ist, sondern Tier steht allgemein für Lebewesen und bestimmt ein wesentliches, den Menschen vom Tier unterscheidendes Merkmal von der Arbeit her. Daher betont Kant: „Es ist von der größten Wichtigkeit, daß Kinder arbeiten lernen“ (S. 483). Das ist bei ihm nicht um der Nützlichkeit für die Lebenserhaltung willen gesagt, sondern er betont, daß die Arbeit ihn allererst zum Menschen macht. Darum betont Kant gegenüber der in der Aufklärung weit verbreiteten Auffassung, daß man das Lernen ganz zum Spiel werden lassen solle, die hohe Bedeutung der Arbeit und legt Wert darauf die Kinder schon früh die Härte der Arbeit erfahren zu lassen.

Er sieht dabei das unterscheidende Merkmal zwischen Spiel und Arbeit darin, daß das Spiel ohne einen darüber hinausliegenden Zweck in sich selber angenehm ist, die Arbeit dagegen nicht in sich selber lustvoll ist, sondern um einer über die bloße Tätigkeit hinausliegenden Absicht wegen unternommen wird und darum vom Menschen immer die Überwindung seiner Trägheit erfordert. „Es ist ohnedies schon ein besonderes Unglück für den Menschen“, sagt er, „daß er so sehr zur Untätigkeit geneigt ist. Je mehr ein Mensch gefaulenzt hat, desto schwerer entschließt er sich dazu, zu arbeiten“ [53/54] (S. 482). Er sieht dabei die große Bedeutung der Arbeit darin, daß durch sie der Mensch über sich selber hinweggehoben wird und ganz „in der Sache“ lebt. Darum betont er: „Der Mensch muß auf eine solche Weise okkupiert sein, daß er mit dem Zwecke, den er vor Augen hat, in der Art erfüllt ist, daß er sich gar nicht fühlt, und die beste Ruhe für ihn ist die nach der Arbeit. Das Kind muß also zum Arbeiten gewöhnt werden“ (S. 483/84). Dazu aber dient in erster Linie die *Schule*; denn die Schule ist eine Einrichtung, wo die „Neigung zur Arbeit“ im Kinde „kultiviert“ werden kann. In diesem Sinne legt Kant besonderen Wert auf das richtige Gleichgewicht zwischen Arbeit und Spiel: „Es ist äußerst schädlich, wenn das Kind dazu gewöhnt [wird], alles als Spiel zu betrachten. Es muß Zeit haben, sich zu erholen, aber es muß auch eine Zeit für dasselbe sein, in der es arbeitet“ (S. 484). So unterscheidet er in der „physischen Kultur des Geistes“ die zwei Zweige einer freien und einer scholastischen (d. i. schulmäßigen) Bildung. „Die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, die freie soll Spiel sein“ (S. 482).

Das zweite ist der Satz, mit dem überhaupt die Vorlesungen beginnen: „*Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß*“ (S. 457), womit auch nach dieser Seite hin seine Sonderstellung gegenüber den Tieren bezeichnet ist. (Als eine gewisse Schwierigkeit merkt Kant allerdings an, daß auch die jungen Vögel ihren Gesang von den alten lernen.) Er betont nachdrücklich, daß „wir tierischen Geschöpfe nur durch Ausbildung zu Menschen gemacht werden“ (II, 465), und noch einmal mit aller Schärfe: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (S. 459). Das ist bei Kant nicht im Sinne einer beliebigen Formbarkeit zu verstehen, er betont durchaus, daß es „Keime“ und „Naturanlagen“ im Menschen gibt und daß diese es sind, die in der Erziehung entwickelt werden

müssen (S. 460, 469), aber es bedeutet, daß sie sich nicht von selbst, sondern nur mit Hilfe der Erziehung entwickeln. In diesem Zusammenhang stehen dann auch die an den Anfang gestellten begeisterten Worte: „Hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur“ (S. 460). Und vor diesem Hintergrund ergibt sich dann die ganze unermessliche Wichtigkeit der Erziehung: „Daher“, sagt Kant, „ist die Erziehung das größte Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden“ (S. 461).

Diese Aufgabe nimmt für Kant sogleich noch eine prägnantere Gestalt an. Er sieht die Aufgabe der Menschen darin, die Gesamtheit der in ihnen liegenden Anlagen zu einer *vollständigen und gleichmäßigen Entfaltung* zu bringen: „Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit, durch ihre eigene Bemühung, nach und nach von selbst herausbringen“ (S. 457), (wobei daran zu erinnern ist, daß „Menschheit“ im Sprachgebrauch dieser Zeit nicht kollektiv die Gesamtheit der Menschen, sondern als Abstraktum die Natur oder das Wesen des Menschen bedeutet). Dazu eben bedarf es der Erziehung, und diese ist insofern die Kunst, „die alle Naturanlagen des Menschen proportionierlich und zweckmäßig entwickelt, und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt“ (S. 461).

Das aber gelingt nicht im einzelnen Menschen, sondern kann nur in der schrittweise vorangehenden Arbeit der menschlichen Geschichte gelingen. Ähnlich wie Kants Generationsgenosse Lessing von einer „Erziehung des Menschengeschlechtes“ gesprochen hatte, so ist auch bei Kant unter diesem letzten Gesichtspunkt nicht der einzelne Mensch, sondern das *Menschengeschlecht* im ganzen der Gegenstand der Erziehung: „Bei dem Individuo ist die Erreichung der Bestimmung auch gänzlich unmöglich ... Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen“ (S. 461). Der Unterschied zu Lessing liegt aber darin, daß diese Erziehung nicht durch die göttliche Vorsehung am Menschengeschlecht geschieht, sondern das Menschengeschlecht seine Vollkommenheit „nach und nach von selbst herausbringen“ soll. Das aber geschieht in der von Generation zu Generation fortschreitenden Arbeit. „Eine Generation erzieht die andere“ (S. 457), und in diesem Sinn kann man hoffen, „daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit“ (S. 460).

*

Auf dem Boden dieser Anschauungen nimmt Kant zugleich auf vielfältige Weise Stellung in den pädagogischen Diskussionen seiner Zeit. Die Allseitigkeit der Entfaltung aller menschlichen Anlagen zur größtmöglichen Vollkommenheit steht im Gegensatz zur [54/55] einseitigen Ausbildung bestimmter Fähigkeiten um der praktischen Verwertbarkeit willen. Dem aus seiner Ethik bekannten Gedanken vom Selbstzweck jedes einzelnen Menschen entspricht hier der Satz: „Man muß bei Kindern aber nicht den Charakter eines Bürgers, sondern den Charakter eines Kindes bilden“ (S. 492), denn unter „Bürger“ ist hier der Mensch verstanden, sofern er nichts anderes ist als Glied der Gesellschaft. In diesem Sinn zieht er auch die Privatschulen den fürstlichen Veranstaltungen vor, weil die Fürsten notwendig die Brauchbarkeit ihrer Untertanen im Auge haben. Er sieht überhaupt das Ziel der Erziehung nicht vom gegenwärtigen Zustand der Gesellschaft her, sondern von den *künftigen besseren Möglichkeiten* und betont in diesem Sinn: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit. Eltern erziehen gemeinlich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde“ (S. 462/63). Er sieht die Hindernisse dazu in dem Egoismus der Eltern, die nur auf das wirtschaftliche Fortkommen ihrer Kinder bedacht sind, und in dem Egoismus der Fürsten - heute würden

wir allgemeiner sagen: des Staats, der die Menschen nur nach ihrer Brauchbarkeit für seine Zwecke betrachtet. Den Vorteil des Philanthropins und ähnlicher Anstalten sieht er darin, daß es Experimentalschulen sind, die neue Möglichkeiten der Erziehung erproben.

Auf den großen Einfluß Rousseaus, besonders bei den frühen Stufen der Erziehung, wurde schon hingewiesen. Auf der anderen Seite tritt Kant auch wieder Rousseau kritisch gegenüber. Er bemängelt vor allem den unverhältnismäßigen Aufwand, der hier eines einzigen Kindes wegen gefordert wird (Ak XX, 29), und hält die gemeinschaftliche Erziehung in Schulen für das Angemessene. Auch der in der klassischen Bildungsidee in den Vordergrund gestellte Gedanke einer der Eigenart der Altersstufe entsprechenden Erziehung klingt schon an. Kant fordert: „Kinder müssen nur in solchen Dingen unterrichtet werden, die sich für ihr Alter schicken“, und wendet sich gegen eine vorzeitige Orientierung an der Lebensform des Erwachsenen: „Ein Kind muß nur klug sein, wie ein Kind“ (S. 495).

Gegenüber einer in manchen Formen der christlichen Erziehung verbreiteten Anschauung betont er, daß man den Eigenwillen des Kindes nicht brechen, sondern nur richtig lenken müsse (S. 474, 490). Überhaupt fällt immer wieder der freie und heitere in diesem Sinne wahrhaft „aufgeklärte“ Geist auf, der die ganze Darstellung durchzieht. Sehr tief wird die erzieherische Bedeutung einer durchgehenden *fröhlichen Gestimmtheit* gesehen: „Kinder“, so heißt es hier einmal, „müssen offenherzig sein, und so heiter in ihren Blicken, wie die Sonne. Das fröhliche Herz allein ist fähig, Wohlgefallen am Guten zu empfinden“ (S. 495), und Kant fügt zugleich abgrenzend hinzu: „Eine Religion die den Menschen finster macht, ist falsch.“ Selbst in den Entbehrungen soll der Mensch „fröhlichen Gemütes dabei sein“ (Ak XV, 652). Das gilt ebenso auch im späteren Alter, nur daß hier die sittliche Grundlage der Heiterkeit im guten Gewissen schärfer hervortritt. So betont Kant: „Auf Fröhlichkeit ferner und gute Laune muß man den Jüngling hinweisen. Die Fröhlichkeit des Herzens entspringt daraus, daß man sich nichts vorzuwerfen hat; - auf Gleichheit der Laune“ (S. 507). Dabei wird zugleich die Bedeutung der Selbstdisziplin für die Ausbildung einer solchen heiteren Gestimmtheit und ihre aus der Rücksicht auf die Mitmenschen herrührende Wichtigkeit als gesellschaftliche Tugend hervorgehoben: „Man kann sich durch Übung dahin bringen, daß man sich immer zum aufgeräumten Teilnehmer der Gesellschaft disponieren kann.“

„Zwar sagt man: die Freiheit zu sprechen oder zu schreiben könne uns zwar durch obere Gewalt, aber die Freiheit zu denken durch sie gar nicht genommen werden. Allein wie viel und mit welcher Richtigkeit würden wir wohl denken, wenn wir nicht gleichsam in Gemeinschaft mit anderen, denen wir unsere und die uns ihre Gedanken mitteilen, dächten.“

Immanuel Kant, Was heißt: sich im Denken orientieren?