

Bildungsphilosophie

Der Einfluss des Systems der moralischen Erziehung Kants auf das Werk maßgeblicher deutscher Pädagogen

Anna Shachina, anna_shachina@mail.ru

1. In den letzten Jahrzehnten wird in Russland das Interesse für wissenschaftliche Forschungen auf dem Gebiet der philosophischen Pädagogik immer größer, was durch den Übergang zu einem an der Persönlichkeit orientierten Bildungsparadigma in unserem Lande bedingt ist. Im Rahmen von auf Persönlichkeitsbildung ausgerichteten Theorien (E. W. Bondarewskaja, W. W. Serikow) wird das Erziehungsziel nicht wie in der sowjetischen Pädagogik als Entfaltung von außen gegebener Eigenschaften bestimmt, sondern als Entdeckung und Förderung des Persönlichkeitspotenzials, der geistigen und moralischen Leistungsfähigkeiten der Persönlichkeit, ihre Integration im Prozess der Sinnstiftung und der Selbstbestimmung. Hier zeigt sich klar der Gedanke der prinzipiellen Unmöglichkeit der Fremderziehung und -bildung des Menschen im engsten Sinne des Wortes bzw. der bloß empirischen Pädagogik. Mit den Worten eines der führenden Professoren für Philosophie der Sankt-Petersburger Staatlichen Universität des 20. Jahrhunderts, K.A. Sergeev, handelt es sich bei der Persönlichkeit um „eine metaphysische Kategorie in ihrer ursprünglich göttlichen Berufung, die der wissenschaftlichen Erkenntnis grundsätzlich unzugänglich ist“ [Sergeev 1996, 28]. Die Notwendigkeit der „Kritik der pädagogischen Vernunft“¹ ist nicht zu übersehen.

Der Bologna-Prozess hat diese Entwicklung in Gefahr gebracht. Wieder haben wir einen Kampf zwischen wissenschaftlichen Ideen und einer den Menschen instrumentalisierenden, ökonomisch und politisch einschätzenden Praxis. Die realen Ziele, wonach gegenwärtig gestrebt wird, werden kritisch als Konkurrenz-, Anpassungs-, Durchsetzungsfähigkeit bestimmt. Das Resultat einer solchen Bildung ist es, „dass der Absolvent in der Lage ist, unter starkem, auch unsinnigem Druck mit gewisser Hartnäckigkeit ein Ziel zu verfolgen.“ [Süddeutsche Zeitung Nr. 191, 20./21. August 2011, S. 13]. Es wird über „Erziehungsnotstand“, „Erziehungskatastrophe“ oder sogar „Bildungs- und Erziehungskatastrophe“ diskutiert, worauf Volker Ladenthin verweist (Ladenthin 2007, 3–9).

Meines Erachtens trifft die Einschätzung der Situation von Wolfgang Fischer ins Schwarze, dass „... das pädagogische Denken ohne Kant nur als ein Zerrbild darstellbar ist“. Es ist mir vor allem wichtig, Standpunkte der Pädagogen zu berücksichtigen, deren Arbeiten „mit Kants Werk in einer unübersehbaren Beziehung stehen“ (Fischer 1998, 126).

2. Die Autorin schließt sich daher dem Standpunkt von K.A. Sergeew, Wolfgang Fischer, Jörg Ruhloff und Alfred Petzelt an und betrachtet die Pädagogik mit allen ihren „Was“ und „Wie“ als höchst philosophisch bedingt. Jedes pädagogische Handeln muss philosophisch gerechtfertigt werden können, sonst kann es nicht als pädagogisch gelten. Noch stärker: „Pädagogik muss philosophisch werden – oder das Ich wird Naturobjekt“ (Petzelt, 1961, 24). In diesem Zusammenhang ist die Hinwendung zum Werk Immanuel Kants von besonderer Bedeutung. In dessen kritischer Philosophie sehen wir mit Ruhloff ein Projekt der pädagogischen Wissenschaft, das keine Regulierungen und Normierungen des Willens und in

1 Redewendung stammt von Erwin Hufnagel. (Vgl.: Hufnagel 1990, 9)

diesem Sinne „Moralisierung“, sondern den alles umfassenden und richtig urteilenden Verstand und die dazu richtende Vernunft erfordert. (Vgl.: Ruhloff 1985; Ruhloff 2005.)

Die Autorin stellt sich hiermit die anspruchsvolle Aufgabe, eine philosophische Problemanalyse einer Theorie der moralischen Erziehung durchzuführen, indem sie pädagogisch relevante Aspekte der praktischen Philosophie Kants für die moderne Erziehungswissenschaft untersucht und das darin erhaltene „kritische Potential“ herausarbeitet und würdigt. Dabei soll besonderen Wert darauf gelegt werden, die in der Forschung oft als empirisch, deskriptiv und für eine wissenschaftliche Pädagogik als ungeeignet bewerteten Quellen, Kants „Anthropologie in praktischer Hinsicht“ und seine Vorlesung „Über Pädagogik“, auf dessen Erkenntnistheorie und Transzendentalphilosophie zurückzubeziehen.

3. Die Analyse der wissenschaftlichen philosophischen und pädagogischen Literatur zeigt, dass Kants kritische Theorie einer der Ausgangspunkte für die Entstehung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland ist. In diesem Zusammenhang weist Lutz Koch zum Beispiel auf vier Revolutionen Kants hin: in der theoretischen Philosophie (und das ist der Ausgangspunkt), in der Moral (wie auch in der Religion), in der Ästhetik und in der Pädagogik. In Kants Philosophie „zeigt sich auf eine erste Weise die produktive Tätigkeit des denkenden Subjekts, das keineswegs nur rezeptiv ist und vom Gegenstand bestimmt wird, sondern genau umgekehrt den Gegenstand als solchen auf seine ihm eigentümliche Art bestimmt“. (Koch 2005, 12.) Verständlicherweise konnte die Pädagogik nach einer solchen Entdeckung traditionell nicht empirisch bleiben. Als am wichtigsten stellt sich die Systematisierung der pädagogischen Ideen des Philosophen dar. (Vgl.: Hufnagel 1990; Koch 2003; Santos 2007).

4. Kant zufolge ist der Mensch von Geburt an kein moralisch bestimmtes Wesen, er hat keine moralischen Instinkte, sondern nur Dispositionen, die noch entwickelt werden müssen. Die Kinder müssen dementsprechend erzogen werden: „Die Vorsehung hat gewollt, dass der Mensch das Gute aus sich selbst herausbringen soll, und spricht so zu sagen zum Menschen: ‚Gehe in die Welt, – so etwa könnte der Schöpfer den Menschen anreden! – ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kommt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eigenes Glück und Unglück von Dir selbst ab. ‘ – Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt; es sind bloße Anlagen und ohne den Unterschied der Moralität. Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch“. (Päd., AA 04: 446) Das Kind hat das Bedürfnis, erzogen zu werden, wie das O.F. Bollnow im Anschluss an Kant in seinem Buch über die pädagogische Atmosphäre hervorhebt (Bollnow 2001, 32).

“Sich selbst besser zu machen” ist einerseits an jeden Erwachsenen adressiert und bringt die Aufgabe der Selbsterziehung (so auch in Kants Werk „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“) zum Ausdruck, andererseits ist es die gesamte pädagogische Aufgabe. Die Wissenschaftlichkeit der Konzeption der Selbstorganisation und Selbstbestimmung sowie der Selbsterziehung Kants ist in der modernen Kant-Forschung gut dargelegt (vgl.: Schulz 2003). In diesem Vortrag sollen jedoch die Fragen der Erziehung hervorgehoben werden, die sich in erster Linie für Erziehende bzw. Lehrende, die mit Kindern zu tun haben, als nützlich erweisen können.

5. Bekannt ist die These des Begründers der russischen Erziehungswissenschaft K.D. Ušinskij (der von Kants Werk stark beeinflusst war und bei ihm Unterstützung der Richtigkeit seiner

eigenen Ideen suchte): „Wenn die Pädagogik den Menschen in jedweder Hinsicht erziehen will, soll sie ihn zuvor in jedweder Hinsicht erforschen“ (Ušinskij 2005, 16). Wer diese Worte ernst nimmt, profitiert von Kants Philosophie. Diese sei durch Reinheit und Verbindlichkeit der transzendentalen Methode gekennzeichnet, orientiere sich aber an der Frage nach dem Menschen: „Ihm [Kant] geht es darum, dasjenige aufzuzeigen, zu entfalten und zu sichern, wodurch sich der Mensch über die empirischen Bedingungen seines Daseins emporhebt, was ihn von den in animalischer Hinsicht ihm nahestehenden Wesen unterscheidet, was ihn einem von aller Naturhaftigkeit geläuterten „höchsten Wesen“ – sei es auch nur als notwendige „Idee“ gedacht – annähert“ (Litt 1949, 24). So gesehen, steht Kants Werk im Dienste der Beleuchtung anthropologischer Fragen im weiten Sinne des Begriffs „Anthropologie“ (vgl.: Gerhardt 2002, 56).

Es muss in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden, dass sich in Kants Philosophie selbst keine eindeutige Definition der Anthropologie finden lässt. Ihre Arten und Aufgaben werden demzufolge unterschiedlich bestimmt. In der „Einleitung in die Metaphysik der Sitten“ zum Beispiel weist Kant darauf hin, dass die moralische Anthropologie als ein Gegenstück zur Metaphysik der Sitten betrachtet werden könne, „welche aber nur die subjektive, hindernde sowohl als begünstigende Bedingungen der Ausführung der Gesetze der ersteren in der menschlichen Natur, die Erzeugung, Ausbreitung und Stärkung moralischer Grundsätze (in der Erziehung, der Schul- und Volksbelehrung) und dergleichen andere sich auf Erfahrung gründende Lehren und Vorschriften enthalten würde“ (Vgl.: MS, AA 06: 217). Diese Definition scheint pädagogisch gar nicht unwichtig zu sein. Das Problem der Anthropologie ist in Kants Werk damit jedoch nicht erschöpft. Heiner F. Klemme stellt in seinem Kants Anthropologie gewidmeten Artikel in diesem Zusammenhang folgende Fragen: Ist die „moralische“ oder „praktische“ mit der „pragmatischen“ Anthropologie identisch? Handelt es sich bei der Anthropologie um einen Versuch, die Frage nach der Bestimmung des Menschen zu beantworten? Inwiefern ist die reine Moralphilosophie in der „Anthropologie“ präsent? Was ist die „fundamentale“ transzendente Anthropologie? Rätselhaft bleibt für uns schließlich die Idee einer durch keine Anthropologie zu ersetzende „Anthroponomie“ (Klemme 2009).

Es ist klar, dass Kant die Anthropologie im weiten und im engen (empirischen) Sinne des Wortes versteht. Empirische Anthropologie ist von apriorischer Transzendentalphilosophie streng zu unterscheiden. Die „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ betrachtet Erscheinungen der Erfahrung, operiert aber auch mit vielen normativen Konsequenzen für das menschliche Handeln. Über diesen Textpassus gibt es bis auf den heutigen Tag Auseinandersetzungen. Einige Interpreten meinen zum Beispiel, dass es sich bei diesem Werk um nichts anderes als um „eine moralische Anthropologie“ handelt, „deren Programm, Notwendigkeit und theoretischer Status von Kant in der ‚Metaphysik der Sitten‘ begründet ist“ (Perov 2002, 85). Ju. V. Perov charakterisiert dieses Werk als „die Wissenschaft über das Künstliche im Menschen“, das heißt über das, was der Mensch aus sich selbst machen kann (Perov 2002, 86). Völker Gerhardt weist aber im Zusammenhang mit dieser Problematik auf die Bemerkung in der Ankündigung von 1765, die eine Verknüpfung beider Disziplinen möglich macht: „Der Begriff ‚der Natur des Menschen‘ kann, ja, muss so allgemein verstanden werden, dass er noch seine intelligiblen Leistungen umfasst. Dann gehören auch Vernunft und Verstand, Urteilskraft und Wille zur Natur des Menschen“ (Gerhardt 2002, 56).

6. Die Autorin betrachtet den Menschen als eine „meta-physische“ Kategorie und unternimmt den Versuch, daraus für die Pädagogik wichtige Konsequenzen zu ziehen. Dementsprechend bestimmt sie also mit Kants Worten zunächst, was der Mensch soll, wonach jede auf die Persönlichkeit orientierende Bildung und Erziehung streben soll:

„Es ist von der größten Wichtigkeit in allen moralischen Beurtheilungen auf das subjective Princip aller Maximen mit der äußersten Genauigkeit Acht zu haben, damit alle Moralität der Handlungen in der Nothwendigkeit derselben aus Pflicht und aus Achtung fürs Gesetz, nicht aus Liebe und Zuneigung zu dem, was die Handlungen hervorbringen sollen, gesetzt werde“ (KpV, AA 05: 81 – 82) .

„Die Anlage für die Persönlichkeit ist die Empfänglichkeit der Achtung für das moralische Gesetz, als einer für sich hinreichenden Triebfeder der Willkür“. (Rel, AA 06: 27)

Bis dahin ist es aber ein langer Weg, denn wir können nicht von einem Kind fordern, dass es nach Prinzipien handelt (vgl.: Klemme, 2009).

7. Die methodologische Frage lässt sich mit Hilfe zweier kantischer Werke beantworten. Kants ethische Methoden, die er seiner eigenen Aussage entsprechend entdeckt hat, werden im Schluss des zweiten Teils der „Kritik der praktischen Vernunft“ und in der „Metaphysik der Sitten“ beschrieben. Sie unterscheiden sich dadurch, dass die Methodenlehre des zuerst genannten Werks das Verfahren befördert, wie der Zögling zum Verständnis des Pflichtbegriffs und des kategorischen Imperativs überhaupt kommt und diese in sich entdeckt, ohne irgendwelche Zwecke zu verfolgen. In der zweiten Methodenlehre handelt es sich um die Verfolgung von Zwecken der reinen praktischen Vernunft, d.h. Zwecken, die zugleich Pflicht sind. Das ist die Beantwortung der Frage, wie man tugendhaft wird. (Vgl.: Koch 2003)

Die Methodenlehre der „Kritik der praktischen Vernunft“ ist laut Kant erst dann angebracht, wenn das Kind schon etwa zehn Jahre alt ist. Mit dem moralischen Katechismus, der rechtliche Aspekte haben soll (vgl.: Hufnagel 2006, 29), ist natürlich schon früher zu beginnen. Wie lässt sich erreichen, dass all das wirkungsvoll ist? Für die Beantwortung dieser Fragen sowie die Bestimmung von Kants Einstellung zur Problematik der Bildung und Erziehung lohnt es sich m.E. von dem auf der Grundlage kantischer Vorlesungen von Th. Rink veröffentlichten Traktat „Pädagogik“ zu profitieren, dessen Ideen auch heute nicht unwichtig sind.

8. Traditionell gilt in der Kant-Forschung, dass der 1803 veröffentlichte Traktat kein authentisches Werk des Philosophen darstellt. Man kann vermuten, dass es Bemerkungen Kants wiedergibt, die Kerngedanken seiner Vorlesungen ausmachten. Es ist höchst interessant, dass O.F. Bollnow, wenn er über Kants Bezug zur Pädagogik schreibt, überhaupt keinen Zweifel zum Ausdruck bringt, dass Kant Autor dieses Traktats ist; er geht davon aus, dass die im Wintersemester 1776/77 und im folgenden Sommersemester von Kant gehaltenen Vorlesungen „noch kurz vor seinem Tode 1803 mit seiner Billigung“ erschienen seien (Bollnow 1954, 51). Diese Behauptung lässt sich natürlich nicht hundertprozentig beweisen. Traugott Weißkopf und einige andere Autoren sowie Rink selbst schreiben dagegen, dass der Herausgeber die Vorlesungen bearbeitete und eigene stilistische Änderungen anbrachte (vgl. Weisskopf 1970; Päd. Vorrede, AA 09: 439–440). Mit Robinson dos Santos danken wir in diesem Zusammenhang Peter Kauder, der bewiesen hat, dass es Weisskopf nicht gelungen ist, Kants Traktat „Pädagogik“ als gar nicht authentisch vorzustellen (Santos 2007, 28). In vielen Passagen ist der „Geist Kants“ durchaus präsent (vgl.: Santos 2007, 27).

9. Eines der größten Probleme der Erziehung sieht Kant darin zu erklären, 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? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit zu gebrauchen“ (Päd, AA 09: 453).

Die Freiheit ist laut Kant eine intellektuelle „Kausalität nach unwandelbaren Gesetzen“ (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, AA 04: 446). Und weiter mit Kant: „Freiheit, deren Kausalität bloß durch Gesetz bestimmbar ist, besteht aber darin, daß sie alle Neigungen, mithin die Schätzung der Person selbst auf die Bedingung der Befolgung ihres reinen Gesetzes einschränkt“ (KpV, AA 05: 076). So entsteht das Moralische nach Kant nur aus der Überwindung der Natur: „Daher muss der Mensch frühe gewöhnt werden, sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen“ (Päd, AA 09: 442). Die Autorin schließt sich der Meinung von Niethammer an, der Kants Traktat „Über Pädagogik“ bzw. seine Vorlesungen in diesem Zusammenhang als Projekt der „sinnlichen Einlenkung zur Sittlichkeit“ betrachtet (vgl.: Niethammer 1980).

Daraus folgt, dass die Erziehung für Kant zunächst Zwang und Führung ist. Laut Kant sollen zum Beispiel die Kinder zur moralischen Tugend der Selbstvervollkommnung im Rahmen der Schulpflicht gezwungen werden². Im Traktat geht es in diesem Zusammenhang um den mechanischen und später moralischen Zwang (Päd., AA 09: 452).

Kant betont die Wichtigkeit der auf Prinzipien beruhenden „Erziehung und Unterweisung“ (Päd., AA 09: 451).

Der Erzieher ist Kant zufolge dazu berufen, auf bestimmten Etappen der Entwicklung des Kindes die Verwirklichung der ihm entsprechenden Aufgaben zu sichern. Den von den Pädagogen gestellten Hauptaufgaben der Erziehung entsprechend unterscheidet Kant die folgenden für die Sittlichkeit fundamentalen Etappen der Entwicklung des Kindes: Pflege, Disziplinierung, Kultivierung (Bildung), Zivilisierung (Sozialisation) und Moralisation (vgl. Päd, AA 09: 449 – 450) sowie die religiöse Erziehung.

10. Kant hat überzeugend aufgezeigt, dass der Mensch, sobald er anfängt, über die Fragen der Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung, der Erforschung seiner Vernunft und der Tiefe der Seele nachzudenken, unbedingt zum Glauben an Gott kommt: „Gott steht im Hintergrund aller ernst zu nehmenden philosophischen Fragen Immanuel Kants“ (Gerhardt 2002, 14). Die Autorin schließt sich der Meinung von Alfred Petzelt an, dass Kants Ethik missverstanden ist, wenn es behauptet wird, dass Moral laut Kant keines anderen Wesens über dem Menschen bedarf (Petzelt 1953, 1077): „Die Vorwürfe desselben würden ohne Effekt sein, wenn man es sich nicht als Repräsentanten Gottes denkt, der seinen erhabenen Stuhl über uns, aber auch in uns aufgeschlagen hat“ (Zitat nach Petzelt 1953, 1078).

In der zur Betrachtung vorgeschlagenen philosophischen Lehre wird die Notwendigkeit der religiösen Erziehung akzeptiert. Es ist wichtig, dass Kant die Priorität der Erziehung zur Sittlichkeit vor der religiösen Erziehung unterstreicht. Gott hat uns laut Kant seinen Willen im moralischen Gesetz eröffnet: „Gott ist das heiligste Wesen und will nur das, was gut ist, und verlangt, daß wir die Tugend ihres innern Werthes wegen ausüben sollen und nicht deswegen, weil er es verlangt“ (Päd, AA 09: 450 – 451).

² Das Beispiel ist aus dem Vortrag von Prof. U. Rühl „Kants Übergang von der moralischen Selbstverpflichtung zur Fremdverpflichtung – Zum Verhältnis von Moral, Ethik und Recht in Kants Metaphysik der Sitten“ im Rahmen der Konferenz „Chancen und Grenzen der kantischen Rechtsphilosophie“ (Juni 2011, Frankfurt a.M.) entnommen.

Die Religion wird von Kant als Erkenntnis menschlicher Pflichten vor Gott definiert. Die Religion ist immer eine einzige, die Religion der Vernunft, hier geht es um den Glauben als Vernunftidee, es geht um das Glauben. Kant erachtet nur diese natürliche moralische Religion als notwendig. Dementsprechend ist sich das Subjekt in erster Linie bewusst, dass etwas Pflicht ist, um es dann als das göttliche Gebot zu bestimmen. Die Religion, die sich auf Statuten gründet, bezeichnet er als den Glauben (vgl.: Löwisch 1998, 141).

Vom Standpunkt Kants aus sind die kleinen Kinder nicht fähig richtig zu verstehen, was Gott ist. Sie sind aber Zeugen der Gebete ihrer Eltern und der Kirchenbesuche und Feiern (vgl.: Päd, AA 09: 496). Die Kinder müssen keine Angst vor Gott sondern ein Gefühl des Erhabenen und der Dankbarkeit haben: „Der Begriff von Gott sollte den Menschen bei dem jedesmaligen Aussprechen seines Namens mit Ehrfurcht durchdringen, und er sollte ihn daher selten und nie leichtsinnig gebrauchen. Das Kind muß Ehrfurcht (nicht Furcht) vor Gott empfinden lernen, als vor dem Herrn des Lebens und der ganzen Welt; ferner als vor dem Vorsorger der Menschen und drittens endlich als vor dem Richter demselben“ (Päd, AA 09: 495, vgl.: Rel., AA 06: 139). Später werden sie religiöse Überzeugungen bekommen, letztere müssen aber laut Kant die Moralität als Basis haben: „Die wahre Gottesverehrung besteht darin, dass man nach Gottes Willen handelt, und dies muss man den Kindern beibringen“ (vgl. Päd, AA 09: 495).

11. Das höchste Ziel der moralischen Vervollkommnung, das nie ganz erreichbar ist, ist die Liebe zum Gesetz. Die Selbstliebe bezeichnet Kant als Quelle alles Bösen in der Welt. Laut Kant ist der Mensch für seine Denkweise verantwortlich. Er soll seine guten Dispositionen gedeihen lassen. Das Böse gehört aus objektiver Notwendigkeit nicht zum Menschen. Der Mensch gilt laut Kant als radikal böse, denn es ist leicht, ihn in Versuchung zu führen. Die Rede ist vom Hang zum Bösen. Der Philosoph verkündet die Notwendigkeit des Kampfes mit dem Bösen. In diesem Zusammenhang empfiehlt der Kant-Forscher K. Schönherr, Beispiele von Heldentaten aus der Literatur mit Kindern zu analysieren: wie rein ihre Motive waren und ob sie aus Pflicht erfolgten (vgl. Schönherr, 2005).

12. Kants Interpretation des Begriffs der Sittlichkeit hatte eine unbestrittene Bedeutung für das Werk vieler deutscher Pädagogen. Kants philosophisch-pädagogische Lehre beeinflusste sowohl die Begründer der originalen philosophischen Konzeptionen (Hegel, Fichte, Schiller, Existentialisten), als auch seine Nachfolger, die alle als „Kantianer“ (J.Ch. Greiling, J.H.G. Heusinger, W. Fr. Lehne, A.H. Nimeyer, F.H.Chr. Schwarz, K. von Weiller u.a.) und „Neukantianer“ (P. Natorp, R. Höningwald) bekannt sind.

Als der erste, der einen Versuch machte, Kants Ideen in die pädagogische Praxis umzusetzen, gilt Johann Heinrich Pestalozzi. Auch er gewinnt „einen dreifachen Gesichtspunkt der Betrachtung des Menschen“: was ist der Mensch als Werk der Natur, des Menschengeschlechts, seiner Selbst. (Petzelt 1967, 836) Wie sein Vorgänger betrachtete er Erziehungsmaßnahmen auch als „sinnliche Einlenkung zur Sittlichkeit“ (Niethammer 1990) bzw. zur Selbstbestimmung und Selbsterziehung.

Die „kantische Frage“ „Wie ich meine Freiheit unter Zwang kultiviere“ ist zur Lebensfrage für F. Schiller geworden (vgl.: Schiller 2005). Die Kunst soll uns helfen, Freiheit, u.zw. den Freiheitszustand zwischen Sinnlichkeit und Vernunft bzw. zwischen Stofftrieb und Formtrieb zu gewinnen. Schiller schließt sich Kant an, dass die wahre Kunst keine erzieherische Aufgabe stellt. Trotzdem beweist er ganz sicher, dass es nur durch die ästhetische Erziehung möglich ist, zur Moralität zu gelangen. Kunst ist laut Schiller eine notwendige Voraussetzung der menschlichen, durch ihre Aktivität kennzeichnenden Persönlichkeit. Schiller schätzt den

absoluten Wert der menschlichen Persönlichkeit so hoch ein, dass er mit der kantischen Gegenüberstellung der moralischen Pflicht und der persönlichen Neigung nicht einverstanden sein kann. Allerdings war Schiller mit Kant in den Hauptfragen einig, wie Kant selbst dies unterstreicht (Rel., AA 06: 23). Schiller hebt in seinen Briefen den Widerspruch zwischen der Vernunft und Sinnlichkeit auf, er sieht aber auch, wie Kants Philosophie dem Leben und seinen Überzeugungen im Ganzen nah ist: „Eine solche Vorstellungsart [dass die Sinnlichkeit ein Hindernis für die Vernünftigkeit ist – A. Sh.] liegt zwar auf keine Weise im Geiste des kantischen Systems, aber im Buchstaben desselben könnte sie gar wohl liegen“ (Schiller 2000, 51). Obwohl Schillers Absicht in theoretischer Hinsicht nach der Behauptung der Experten gescheitert ist, ruft sein Projekt in pädagogischer Hinsicht nicht unwichtige Gedanken hervor und bleibt ein Diskussionsgegenstand deutscher Philosophen und Erziehungswissenschaftler. (Vgl.: Kessler 1910, Rittelmeyer 2005, Matuschek 2009.)

Kants Ethik mit ihrem höchsten moralischen Gesetz wurde von P. Natorp als der reine Ausdruck des ethischen Idealismus charakterisiert. Er gibt ihr vor dem ethischen Positivismus Vorzug, findet sie aber für das Hauptgesetz der sozialen Entwicklung als nicht ausreichend, mangelhaft. Er erarbeitet die konkrete Ethik und begründet seine Sozialpädagogik: „Der Mensch wird zum Menschen alleine durch menschliche Gemeinschaft“ (Natorp 1974, 90). „Das letzte Ziel wäre die durchgängige Übereinstimmung im ganzen Bereiche des Bewusstseins, und zwar nicht für das Individuum allein, sondern für eine gleichfalls in der größten denkbaren Erweiterung verstandene Gemeinschaft“ (Natorp 1985, 17).

Es wäre unkorrekt, den Nachfolger Kants am Lehrstuhl der Königsberger Universität Johann Friedrich Herbart nicht zu erwähnen. Wie Kant ist auch Herbarts Anliegen die kritische Forschung und Bearbeitung der subjektiven Erkenntnis. Herbart kritisierte Kant für den Formalismus in der Definition des Willens, beide stimmten aber darin überein, dass der Wille absolut frei sein soll. In diesem Sinn kann Herbart ein treuer Kantianer genannt werden. (Vgl.: Niethammer 1980)

13. Es gab eine Periode in der Geschichte der Erziehungswissenschaft, als man darauf verzichtete, Kants Werk in der theoretischen Pädagogik zu berücksichtigen. Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts genoss die Lebensphilosophie Wilhelm Diltheys Anerkennung und Einfluss. Dilthey und seine Nachfolger, Vertreter der hermeneutischen der sogenannten geisteswissenschaftlichen Pädagogik, kritisierten Kants Lehre vom Subjekt zugunsten der konkreten historischen Subjektivität (Hufnagel 1990, 29). Wir halten es für interessant und wichtig, die geäußerten Argumente gegen Kants Einstellung zur Pädagogik zu berücksichtigen und zu analysieren: ob diese als begründet gelten können oder ein Resultat des Missverständnisses des gesamten Anspruchs seiner Philosophie sind. Es lohnt in diesem Zusammenhang, vom Werk des Philosophen und des bedeutenden Vertreters der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Theodor Litt zu profitieren, dessen Werk eine nicht weniger wichtige Rolle für die Entwicklung der deutschen Pädagogik des 20. Jh. zukommt.

14. Im Gegensatz zu Kant, der bemüht war, seine Theorie in den Dienst der Praxis bzw. des Lebens zu stellen (vgl.: Gerhardt 2002), geht Th. Litt in seiner pädagogischen Forschung von der Praxis aus, dabei ist auf ihren engen Zusammenhang (Theorie und Praxis) hinzuweisen. Für Litt ist Pädagogik eine hermeneutisch praktische Disziplin, „in Anlehnung an Schleiermachers Bestimmung der Hermeneutik als der Kunst, Missverständnisse zu vermeiden“. Es geht dabei um die „Auslegung des gelebten Lebens als Selbstvergewisserung des konkreten Denkens, das sich über die Situation und deren Normierung aufklärt“ (Flitner, W, zitiert nach: Boehm 1991, 16).

Litt war aber in seinen Überzeugungen nicht nur von Schleiermacher abhängig. Modern gesprochen konnte man seine Weltanschauung im Rahmen der transversalen Philosophie betrachten. „Mit Kant und dem Neukantianismus stimmt Litt darin überein, dass seine Gedanken und Aussagen an der allgemeinen Subjekt-Objekt-Relation festhalten, sich also auf keine ontologische Spekulation einlassen, aber auch darin, dass er nach allgemeingültigen Aussagen strebt und dass er darüber hinaus auch immer gern, ja betont nach den Gründen und der Geltung der eigenen Gedanken und Thesen zurückfragt, also mit einem hohen methodischen und methodologischen Bewusstsein philosophiert“ (Reble 1993, 7).

Litt sieht die pädagogische Forderung darin, „im Zeitgeborenen das zeitlos Gültige aufzufinden und zur Wirkung zu bringen“ (Litt 1965, 74). Die Bildung ist als „eine erörterte ‚Einführung‘ in die Gestalt des objektiven Geistes“ (Litt 1965, 75), im Sinne des hegelschen Begriffs des Absoluten Geistes, der durch die Bildung zur Realisierung in der Welt kommt. Litt kritisiert Kant und damit alle pädagogischen Vorgänge, die mit idealen Prinzipien, „allgemeingültigen Gesetzen, abstrakten, allerwärts anwendbaren Regeln“ operieren, denn „da nahm man sich jede Möglichkeit, in der Einmaligkeit einer schlechterdings nicht subsumierbaren Situation den Geist in seiner Allgegenwart zu entdecken“ (Litt 1965, 78).

Litt verzichtet auf jedes sich auf die Zukunft hin orientierendes Menschenbild, denn die Zukunft ist in ihren Inhalten unbestimmt. Ein solches Bild vor Augen zu haben, bedeutet für ihn der Bildung der zukünftigen Generation Gewalt anzutun. Hier wird die Kritik an Kant wieder deutlich: „Dass jene im Namen der Pädagogik aufgestellten Zukunftsforderungen durchweg unrealisierbar seien, diesem Einwurf tritt des öfteren eine Gegenrede in den Weg, deren gedankliche Voraussetzungen im Ideenkreis der Kantischen Philosophie liegen: man wolle in ihnen nicht durchgeführte Programme, sondern ideale Richtpunkte geben. ... Leitbilder von solcher Beschaffenheit bedeuten in Wahrheit die Aufhebung desjenigen Wirklichkeitsbereichs, dem sie vorgeblich die Richtung der Fortentwicklung vorzeichnen“. (Litt 1965, 30).

15. Auch ein Vertreter der kritisch-skeptischen Pädagogik (diese war jene Richtung in der Erziehungswissenschaft, die als Selbstkritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entstanden ist und ihre Kritik auf den unvernünftigen Charakter der gesellschaftlichen und pädagogischen Wirklichkeit richtete (Keckeisen 1992, 123)), Alfred Petzelt, lehnt jede Gewalt und Instrumentalisierung im Bildungs- bzw. Erziehungsprozess ab. Petzelt ist gegen jede Objektivierung des Menschen, der immer selbst objektivierend sein soll. Hier geht es um den fragenden Menschen, es geht um die Einheit der gesamten vom Ich gestellten Fragen. Die Hauptcharakteristik des Menschen besteht laut Petzelt in seiner Ebenbildlichkeit. Die Bildung und Erziehung im Dienste dieser Ebenbildlichkeit werden als pädagogische Aufgabe verkündet. Dabei bestimmt Petzelt als Aufgaben auch Vergegenwärtigung, Überschauen, Standortsuche. Es geht um die Selbstbestimmung (Petzelt 1997).

Im Unterschied zu Litt verfährt Petzelt in seiner Erforschung der menschlichen Natur nicht einfach hermeneutisch-auslegend, sondern setzt sich mit der Begrifflichkeit der kantischen Philosophie auseinander. Er bestätigt, dass Kants erste Kritik viele genaue und eindeutige Formulierungen über die Natur des menschlichen Ich enthält, was besonders klar im kantischen „ich denke“ zutage komme. Das einfache logische Subjekt, das Ich der Apperzeption, wird immer im Singular gedacht, und es ist eine Bedingung der Möglichkeit jedes Gedankens. Petzelt ist mit Kant darin einig, dass dieses Ich nicht empirisch ist, daraus folgt die Notwendigkeit der reinen Psychologie. Petzelt betont, dass das Subjekt und die Subjektivität, die sich zu einander wie Tatsache und Prinzip verhalten, im Ich untrennbar sind, was aus der Erfahrung nicht erklärbar ist. (Petzelt 1997, 38).

Petzelt zitiert Kants „Kritik der reinen Vernunft“, um eigene Gedanken noch überzeugender zu machen, obwohl er behauptet, dass die von ihm hervorgehobene Problematik bei Kant nicht deutlich genug zum Ausdruck kommt. Er erkennt an, dass die Entdeckung und Begründung des Begriffs der Apriorität zu Kants hervorragenden Verdiensten gehört. Petzelt ist sicher: „Nur apriorische Einheit kann den Bildungsweg in seiner Eindeutigkeit ausmachen“. Einfaches „Erfahrungsdenken“ betrachtet er als im höchsten Grade „ausbildungshaft“. (Petzelt 1997, 67).

Wie auch Litt, schreibt Petzelt über die Wichtigkeit, von den Errungenschaften der Menschheit zu profitieren, das heißt die Vergangenheit und die Gegenwart haben so etwas wie ein Mitbestimmungsrecht bei der Ausrichtung des Bildungshandelns, insoweit das zeitlos Gültige der Inhalte gemeint wird. Auch hier wendet sich Petzelt an den Begriff der Apriorität: „Ohne dieses Apriori konnten wir von dem Wechsel des Tatsächlichen ins Bleibende nicht sprechen“ (Petzelt 1997, 66).

Ohne Berücksichtigung des Apriori kann man vom Standpunkt Petzelts aus nicht „vom bloßen Hintereinander zur Sinnggebung“ gelangen (Petzelt 1997, 67).

Ganz kantisch scheint der Gedanke von Petzelt zu sein, dass die Sinnggebung für alle Menschen universal ist, tatsächlich gibt es nur eine einzige Sinnggebung. In der Notwendigkeit der Sinnggebung sieht er einen Schlüssel zum gesellschaftlichen Denken (Petzelt 1997, 25). In Anlehnung an den Neukantianer Natorp meint er, dass jede Pädagogik Sozialpädagogik ist, ein Ansatz, den m. E. Litt nicht auszeichnend anerkennt. Jeder Mensch wird von Petzelt als „Mitmensch“ bezeichnet. Die Subjektivität macht diese Zusammengehörigkeit der Menschen möglich. Dieser Gedanke scheint auch ganz im kantischen Sinne sein, so kann man auch bei Kant lesen: „Am Menschen [...] sollten sich diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch seiner Vernunft abgezielt sind, nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln“ (Idee zu einer allgemeinen Geschichte..., AA 08: 17).

Petzelt ergänzt Kants anthropologischen Standpunkt durch die Betrachtung des Fürwahrhaltens wie notwendig zur menschlichen Natur angehöriger Dimension (Petzelt 1963, 11). Die Menschen sind a priori wahrheitsbestimmt. Es ist allerdings entscheidend, wie sehr sich die Menschen von der „leitenden Wahrheit“ bestimmen lassen: „Jeder Fall gehört zur Generalaufgabe des Ich“ (Petzelt 1963, 11). Das Fürwahrhalten meint „Gültigkeit des Urteils“. (Petzelt 1963, 16), wozu Argumentationsfähigkeit benötigt wird: „Nur Begründetes bzw. Begründbares kann für wahr gehalten werden. Damit wird jede Argumentation Repräsentation der ‚leitenden Wahrheit‘ für alle Inhalte, für alle Menschen zu allen Zeiten“. (Petzelt 1963, 20)

Der kantische Satz aus der „Kritik der reinen Vernunft“ „Das Fürwahrhalten lässt sich nicht mitteilen“³ (A 820/B 848 ff) verkündigt er in diesem Zusammenhang als „das Bildungsprinzip der Menschheit“. (Petzelt 1963, 32).

Die gesamte Argumentation Petzels stimmt mit Kants Philosophie in theoretischer wie auch praktischer Hinsicht überein und kann als eine gute Ergänzung zur Kants Methodenlehre angesehen werden.

16. In den letzten Jahrzehnten hat die Anerkennungspädagogik in Deutschland im Rahmen der philosophischen Pädagogik ihre wissenschaftliche Aktualität bewiesen. Die Anerkennungsprobleme waren immer aktuell, sie sind aber besonders heute in der Zeit der Globalisierung nicht zu übersehen. Institutionen wie Lehranstalten müssen berücksichtigen, dass von der Anerkennung des Einzelnen Selbstorganisation und Selbstbestimmung aller Mitglieder abhängt. Der Theorie der Anerkennung liegt Hegels Moralphilosophie zugrunde. Hegel hebt Probleme der Anerkennung in seiner Theorie der Bereicherung des Selbstbewusstseins der Persönlichkeit hervor, indem er zeigt, wie die Dialektik von „Herr – Knecht“-Beziehungen durchbrochen wird und die sogenannte Zweckformel von Kants kategorischem Imperativ eine Bereicherung erfährt.

Axel Honneth hat bewiesen, dass die Anerkennung über dem Erkennen des Menschen steht. (Honneth, 2003) Es ist auch eine Bedingung der Realisierung der Freiheit. Freiheit ist dabei als universaler Grundwert zu verstehen. Der Wert der individuellen Freiheit stellt eine Verbindung zwischen dem Guten des Einzelnen und dem Guten der Gesellschaft her.

Für Honneth ist individuelle Freiheit keine monologische Freiheit. In diesem Zusammenhang spricht er von einem „negativen“ (a), einem „reflexiven“ (b) und einem „sozialen“ (c) Modell der Freiheit, die für unser modernes Selbstverständnis konstitutiv sind. Als reflexive Freiheit können zwei Freiheitsmodelle gelten, u.zw. Kants und Herders. Hegel hat das dritte Freiheitsmodell begründet und gezeigt, dass wir wirklich frei sind, wenn wir kommunizieren, d.h. am gesellschaftlichen Leben in den Rahmen der Institutionen der Familie, der Freundschaft, der Öffentlichkeit, des Markts teilnehmen. Alle drei Modelle sind aber aufs Engste verbunden. Honneth zeigt, dass der Wegfall eines Gliedes im Dreieck „NF – RF – SF“ zur Unvollständigkeit führt. So ist auch hier Kants Philosophie anerkannt, obwohl sie abgesondert betrachtet natürlich als unvollständig gilt. Es wird Kant vorgeworfen, dass er die Intersubjektivität der Menschen sowie die Rolle von Institutionen unterschätzt hat. Das freie Individuum kann aber nur dort seine Zwecke einsetzen, wo er in Institutionen praktizieren kann, wo normative Praktiken der wechselseitigen Anerkennung sicher sind (Honneth 2011).

Die Autorin dankt den Teilnehmern des Oberseminars des Philosophischen Seminars der Universität Mainz (Leitung: Prof. Dr. Heiner Klemme) und Prof. Dr. N.E. Worobjew (Wolgograd) für wichtige Fragen und Bemerkungen sowie Dr. phil. Margit Ruffing (Mainz)

³ Kantforscher werden vermutlich einwenden, dass es Kant in dieser Passage genau um die Gegenposition geht. Laut Kant lässt sich das Fürwahrhalten mitteilen: „Der Probestein des Fürwahrhaltens, ob es Überzeugung oder bloße Überredung sei, ist also äußerlich die Möglichkeit, dasselbe mitzuteilen, und das Fürwahrhalten für jedes Menschen Vernunft gültig zu befinden“ (A 821/B 849). Petzelt scheint das Zitat aus dem Kontext herauszureißen, zumal es in der Passage A 823/B 851 um die Bedingungen apriorischer Wahrheit, nicht aber um „die leitende Wahrheit“ (wie Petzelt behauptet) geht. M.E. ist es nicht ganz richtig, zu behaupten, dass Petzelt diesen Text gar nicht verstanden hat. Er hat ihn allerdings im Zusammenhang mit von ihm in seinem Aufsatz formulierten Zwecken interpretiert; letztlich lässt sich das Fürwahrhalten nicht mitteilen, denn wir können niemanden zwingen, für die Wahrheit, sogar fürs Faktum seiner eigenen Vernunft offen zu sein.

und PD Dr. phil. Götz Hillig (Marburg) für die Redaktion des Textes. Der vorliegende Beitrag entstand mit Unterstützung der Alexander von Humboldt Stiftung.

Literatur:

1. Böhm, Winfried: Deutsche Pädagogik: ein prospektiver Rückblick. In: Pädagogische Einsätze 1991 /hrsg. von Jörg Ruhloff und Klaus Schaller. Sankt Augustin: Academia Verl., 1991.
2. Bollnow, Otto Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre: Untersuchungen über die gefühlsmäßige zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. – Essen: Verl. «Die Blaue Eule», 2001.
3. Bollnow, Otto Friedrich: Kant und die Pädagogik. In: Westermann Pädagogische Beiträge Jg. 6, 1954. – S. 49 – 55.
4. Fischer, Wolfgang: Immanuel Kant. In: Philosophen als Pädagogen wichtige Entwürfe klassischer Denker /hrsg. von Wolfgang Fischer und Dieter-Jürgen Löwisch. – Darmstadt: Wiss. Buchges., 1998. – S. 125 – 139.
5. Geisler, Erich E.: Theodor Litt: Was den Menschen zum Menschen macht. Würzburg: ERGON Verl., 2011.
6. Gerhardt, Völker: Immanuel Kant. Vernunft und Leben. – Stuttgart: Reclam-Verlag, 2002.
7. Honneth, Axel: Das Recht der Freiheit: Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp, 2011.
8. Honneth, Axel: Unsichtbarkeit. In: Honneth, Axel: Unsichtbarkeit: Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. – Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 2003. – S. 3 – 21.
9. Hufnagel, Erwin: Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik: Studien zur pädagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Hönigswald. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1990.
10. Hufnagel, Erwin. Globalisierung: Zu ihrer Geschichte und rechtsphilosophischen Systematik. In: Globalisierung: Probleme der Postmoderne // hrsg. von Erwin Hufnagel, Jure Zovko. Berlin: Parerga-Verlag, 2006. – S. 17 – 68.
11. Keckeisen, Wolfgang: Kritische Erziehungswissenschaft. In: Bd. 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung / hrsg. von Dieter Lenzen; Klaus Mollenhauer. – 2. Aufl. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1992 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 1). – S. 117 – 138.
12. Klemme, Heiner F.: Anthropologie bei Kant. In: Thies, Christian/ Bohlken, Eike (Hrsg.): Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart 2009.
13. Koch, Lutz: Kants ethische Didaktik. – Würzburg: ERGON Verlag, 2003.
14. Koch, Lutz: Kants Revolutionen. In: Kant – Pädagogik und Politik /Hrsg. von Lutz Koch und Christian Schönherr. – Würzburg: ERGON-Verlag, 2005. – S. 9 – 22.
15. Ladenthin, Völker: Von der Notwendigkeit, erneut über Erziehung zu reden. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 1, 2007. – S. 3 – 10.
16. Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart, Klett Verlag, 1965.
17. Litt, Theodor: Kant und Herder als Deuter der geistigen Welt. - Heidelberg : Quelle & Meyer, 1949, 2., verb. Aufl.
18. Löwisch, Dieter-Juergen: Immanuel Kant II. In: Philosophen als Pädagogen wichtige Entwürfe klassischer Denker / hrsg. von Wolfgang Fischer und Dieter-Jürgen Löwisch. – Darmstadt: Wiss. Buchges.,1998. – S. 140 – 153.
19. Matuschek, Stefan: Kommentar für Friedrich Schillers Briefe Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag, 2009.

20. Müller, Burkhard: Wer spricht von Siegen, wenn Überstehen alles ist: Warum alle Bildungsreformen wie Pendelschläge verfahren und nie befriedigende Resultate zeigen. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 191, 20./21. August 2011, S. 13.
21. Natorp, Paul: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. In: Pädagogik und Philosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 1985. – S. 5 – 64.
22. Natorp, Paul: Sozialpädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 1974.
23. Niethammer, Arnolf: Kants Vorlesung über Pädagogik: Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung. – Frankfurt a.M.: Peter D. Lang Verlag, 1980.
24. Perov, Ju. V.: Anthropologische Dimension in Kants Transzendentalphilosophie: Vorrede zur Ausgabe. In: Kant, I.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Sankt-Petersburg: Nauka, 2002. – S. 5 – 128.
25. Petzelt, Alfred: Kant: „Das Fürwahrhalten lässt sich nicht mitteilen“. Eine Studie zum Problem des Dialogs im Lehrer-Schüler-Verhältnis. In: Einführung in die pädagogische Fragestellung : Aufsätze z. Theorie d. Bildung. Teil II /hrsg. von W. Fischer. Freiburg in Breisgau: Lambertus-Verlag, 1963. – S. 9 – 61.
26. Petzelt, Alfred: Immanuel Kant. In: Lexikon der Pädagogik. II. Bd. Freiburg, 1953. – S 1075 – 1078.
27. Petzelt, Alfred: Pädagogik als Wissenschaft. In: Lexikon der Pädagogik. Bd. IV, 1967. – S. 755 – 758.
28. Petzelt, Alfred: Pädagogik und Philosophie. Einführung in die pädagogische Fragestellung : Aufsätze z. Theorie d. Bildung. Teil I /hrsg. von W. Fischer. Freiburg in Breisgau: Lambertus-Verlag, 1961. – S. 11 – 24.
29. Petzelt, A. : Pestalozzi, Johann Heinrich. In: Lexikon der Pädagogik. Bd. IV, 1967. – S. 834 – 839.
30. Petzelt, Alfred: Subjekt und Subjektivität. – Weinheim; München: Juventa Verlag, 1977.
31. Rittelmeyer, Christian. Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. – Weinheim und München: Juventa Verlag, 2005.
32. Ruhloff, Jörg: Auch Moralisierung? Bemerkungen zur Aktualität von Kants Gliederung der Erziehungsaufgabe. In: Kant – Pädagogik und Politik. / Hrsg. von Lutz Koch und Christian Schönherr. Würzburg: ERGON-Verlag, 2005. – S. 23 – 32.
33. Ruhloff, Jörg: Pädagogik ohne praktisch-philosophisches Fundament? In: Kant und Pädagogik: Pädagogik und prakt. Philosophie / hrsg. von Juergen-Eckard Pleines. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1985. – S. 47 – 54.
34. Santos, Robinson dos: Moralität und Erziehung bei Immanuel Kant. Kassel: Kassel University Press GmbH, 2007.
35. Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2006.
36. Schiller, F.: Über das Erhabene // Schiller, F.: Vom Pathetischen und Erhabenen. – Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2005. – S. 83 – 100.
37. Schön, Friedrich: Kant und die Kantianer in der Pädagogik. Referat und neue Beiträge zur Geschichte der Pädagogik. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht (Langensalza) 38, NN 9-12, 1910/1911. – SS. 85 – 88, 93 – 96, 103 – 106, 113 – 116.
38. Schönherr, Christian: Über Kant, das Böse und die Frage nach der ethischen Bildung des Menschen. In: Kant – Pädagogik und Politik. / Hrsg. von Lutz Koch und Christian Schönherr. – Würzburg: ERGON-Verlag, 2005. – S. 45 – 59.
39. Schulz, Uwe: Selbstbestimmung und Selbsterziehung des Menschen. Untersuchungen im deutschen Idealismus und in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. – Stuttgart: Ibidem-Verlag, 2003.

40. Sergeev, K.A.: Kants Philosophie und die neueuropäische Position: Vorrede zur Ausgabe. In: Kant, I.: Traktate. Sankt-Petersburg: Nauka, 1996. – S. 5 – 146.
41. Ušinskij, K.D.: Der Mensch als ein Gegenstand der Erziehung. Erfahrung einer pädagogischen Anthropologie. In: Ušinskij, K.D.: Ausgew. pädagog. Schriften. Bd. 3, 4. Moskau: Drofa, 2005.
42. Weisskopf, Traugott: Immanuel Kant und die Pädagogik. – Zürich: EVZ-Verlag, 1970.