

THOMAS MIKHAIL

KANT ALS PÄDAGOGE

THOMAS MIKHAIL

KANT ALS PÄDAGOGE

Einführung mit zentralen Texten

FERDINAND SCHÖNINGH

Umschlagabbildung: Immanuel Kant, Stich von Johann Leonhard Raab, 1781

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind
urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich
zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Verlags
nicht zulässig.

© 2017 Verlag Ferdinand Schöningh, ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland)

Internet: www.schoeningh.de

Einbandgestaltung: Anna Braungart, Tübingen
Satz: Martin Mellen, Bielefeld
Printed in Germany
Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn

ISBN 978-3-506-78598-5

Inhalt

Vorwort	7
Zitationsweise	9
A EINFÜHRUNG	11
1. Kant – (k)ein Klassiker der Pädagogik?	13
2. Der galante Magister und pedantische Professor	22
3. Die Rousseau'sche Wende	30
4. Kopernikanische Wende – Grundzüge transzendentalen Denkens	36
5. Pädagogisieren mit Kant	49
5.1 Die ethische Frage und ihre Beantwortung – Kategorischer Imperativ	53
5.2 Erziehungstheoretische Konsequenzen	60
6. Kants Pädagogik im Spiegel seiner Epigonen	67
7. Kants Theorie der Erziehung	82
7.1 Pädagogische Anthropologie – Über die Doppelnatur des Menschen	84
7.2 Teleologie der Erziehung – Zwischen Glückseligkeit und Sittlichkeit	88
7.3 Erziehungsmethodik und -systematik – Der konzeptionelle Vierschritt	96
7.4 Kants pädagogische Gretchenfrage	104
B TEXTE	109
1. Pädagogik als Wissenschaft	111
a) Vorüberlegungen zu einer „Theorie der Erziehung“ ..	111
b) Über das Verhältnis von Theorie und Praxis	116
2. Pädagogische Anthropologie	119
a) Zur anthropologischen Notwendigkeit von Erziehung	119
b) Erziehung begründet aus der „Geschichte der Menschheit“	122
c) Der pädagogische „Charakter der Gattung“	127
d) Der pädagogische „Charakter der Person“	136

3.	Erziehung	141
a)	Erziehungsprogramm: disziplinieren, kultivieren, zivilisieren, moralisieren	141
b)	Der negative Teil der physischen Erziehung	146
c)	Der positive Teil der physischen Erziehung	148
d)	Über ‚eigentliche‘ bzw. praktische Erziehung	160
e)	Metaphysische Grundlage der Erziehung – das Gewissen	167
f)	Kants „ethische Didaktik“ I	171
g)	Kants „ethische Didaktik“ II	179
h)	Religiöse Erziehung als Teil praktischer Erziehung	189
i)	Sexualerziehung als Teil praktischer Erziehung	193
j)	„Aufklärung“ und „Mündigkeit“ – Die politische Dimension der Erziehung	195
4.	Unterricht	203
a)	Vom Meinen, Wissen und Glauben	203
b)	Was soll man lernen?	206
c)	Unterrichtsmethodik	214
d)	Kants Lehrauffassung	215
e)	Teaching Tipps	219
5.	Ästhetische Bildung	222
6.	Pädagogische Pflichten	235
a)	Erziehungspflicht der Eltern	235
b)	Bildungspflicht des Zöglings	239
	Literatur	245

Vorwort

Der vorliegende Band versteht sich als Studienbuch, das in Kants Pädagogik einführen will. Sowohl die Darstellung der Pädagogik als auch der einführende Charakter haben eine doppelte Stoßrichtung. Mit dem Begriff „Pädagogik“ wird angezeigt, dass es einerseits um Kants Gedanken zur praktischen Pädagogik, d. h. um seine Erziehungstheorie geht. Andererseits werden aber auch Aspekte aus seinem Werk vorgestellt, die sich auf die Pädagogik als Wissenschaft, heute sagt man wohl besser: auf die Erziehungswissenschaft übertragen lassen. Beide Aspekte, sowohl der erziehungstheoretische als auch der erziehungswissenschaftliche, sind bei kaum einem pädagogischen Denker so innigst miteinander verwoben und doch so wenig aufeinander bezogen worden wie bei Kant.

Im Sinne der Einführung werden zum einen wesentliche Züge des Kantischen Denkens im Allgemeinen und seines pädagogischen Denkens im Besonderen vorgestellt und interpretiert (Teil A). Dabei ist die Art der Vorstellung so anlegt, dass nicht nur Kants Position dargestellt, sondern darüber hinaus in der Darstellung auch seine spezifische ‚Denkungsart‘ kenntlich gemacht wird. Zum anderen soll Kant selbst zu Wort kommen, indem grundlegende Passagen aus seinem Werk über Erziehung, Unterricht und Bildung abgedruckt werden (Teil B).

Beide Teile bergen einige Risiken. Dem philosophisch geschulten Kopf mögen die Ausführungen des Einleitungsteils verkürzt, vielleicht sogar unterkomplex erscheinen; dem Fachnovizen möglicherweise zu weit von der Pädagogik entfernt. Beim Textteil wird der Kant-Kenner diese oder jene ‚bedeutende‘ Stelle vermissen; der Laie wird manche Zuordnung zur Pädagogik kaum nachvollziehen bzw. in Frage stellen. Einwände dieser Art sind mehr als berechtigt, und noch andere mehr. Allein mir ging es beim Verfassen der Einleitung als auch bei der Auswahl der Texte weder um philosophisch-exegetische Exaktheit noch um Vollständigkeit. Vielmehr stand das grundständig Eigene des Kantischen Denkens insofern im Vordergrund, als es sich eignet, mit Kant und über Kant hinaus Pädagogik und pädagogisch denken zu können. Dazu bedarf es m. E. weder der Darstellung aller Verzweigungen des transzendental-philosophischen Systems noch dem Abdruck aller Stellen in Kants Werk mit Bezug zu Erziehung, Unterricht und Bildung.

Gerade zu Zwecken der Prüfungsvorbereitung, wozu man häufig derartige Studienbücher und Einführungsbände zu nutzen pflegt, scheint es geboten, die Sache so vollständig wie nötig, aber so umfassend wie

möglich darzustellen. Ich hoffe, mit dem Band diesem Motto einigermaßen entsprochen zu haben.

Es soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, dass bereits ein ähnlich ausgerichteter Band existiert. Es handelt sich um Hans-Hermann Groothoffs „*Immanuel Kant. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*“ von 1963; 1982 in zweiter Auflage erschienen. Der hier vorgelegte Band schließt quasi nahtlos an Groothoffs Intention an, die Texte bzw. Textausschnitte zur Pädagogik Kants (wieder) einer breiteren Leserschaft kompakt zur Verfügung zu stellen. Er geht lediglich insofern über seinen Vorgänger hinaus, als ihr Verfasser davon ausgeht, dass es (heute) zum Verständnis des pädagogischen Kant mehr bedarf als ein paar knapper, wenngleich sehr informativer Anmerkungen und einer Skizze zu Kants Leben und Werk, wie sie sich bei Groothoff finden. Dennoch hat dieser Band gerade hinsichtlich der Textauswahl sehr von derjenigen Groothoffs profitiert und wurde gleichsam in seiner Ausrichtung von ihm inspiriert.

Zitationsweise

Kants Schriften werden nach der Werkausgabe von Wilhelm Weischedel zitiert. Dies bietet sich m. E. gegenüber einer Zitation aus der sog. Akademieausgabe wegen der besseren Verfügbarkeit an. Gerade interessierten Einsteigern in die wissenschaftliche Pädagogik, an die sich dieser Einführungsband richtet, soll der Griff zu den Originalschriften nicht unnötig erschwert werden.

Die Angabe der einzelnen Schriften wird mit folgenden Siglen angegeben (hier alphabetisch):

- ApH = Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798)
- Aufkl = Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung (1784)
- GMS = Grundlegung der Metaphysik der Sitten (1785)
- Idee = Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784)
- KdU = Kritik der Urteilskraft (1790)
- KpV = Kritik der praktischen Vernunft (1788)
- KrV = Kritik der reinen Vernunft (1781/1787)
- MAM = Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte (1786)
- MAN = Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft (1786)
- MS = Metaphysik der Sitten (1797)
- Prol = Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft auftreten können (1783)
- Päd = Über Pädagogik (1803)
- Rel = Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft (1793/94)

Die Seitenzahlen der Zitate werden nach der Originalpaginierung angegeben (z. B. KpV, A 14 = Seite 14 im Original), um die Suche in den meisten Textausgaben zu erleichtern; sofern zwei Auflagen einer Schrift existieren mit (A) für die erste und (B) für die zweite (z. B. KrV, B 11 = Seite 11 der zweiten Auflage).

A
EINFÜHRUNG

1. Kant – (k)ein Klassiker der Pädagogik?

Zweifellos zählt Immanuel Kant zu den herausragenden Gestalten der abendländischen Philosophiegeschichte. Sein Status innerhalb der pädagogischen Tradition nimmt sich dagegen vergleichsweise bescheiden aus. So recht scheint keine Einigkeit zu herrschen, ob der Königsberger Denker auch zu den ganz Großen in der Pädagogik gezählt werden darf. Zumindest die deutschsprachigen Bände über die „*Klassiker der Pädagogik*“ lassen kein eindeutiges Urteil zu. So findet Kant weder in den beiden von Hans Scheuerl herausgegebenen Bänden¹ Eingang in den erlauchten Klassiker-Kreis noch in der Nachfolgeversion, herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth². Auch bei Bernd Dollingers Klassikern³ vermisst man einen Artikel zu Kant⁴. Aufnahme findet er dagegen bei Treml⁵, bei den „*Zeitgemäßen Klassikern der Pädagogik*“, herausgegeben von Klaus Zierer und Wolf-Thorsten Saalfrank⁶, sowie bei den „*philosophischen Klassikern der Pädagogik*“ von Dzierzbicka, Bakic und Horvath⁷.

Daneben gibt es Stimmen, die mit harscher Wortwahl Kants Nichtberücksichtigung bei der Kanonisierung pädagogischer Klassiker anprangern. Weil Scheuerl in der Einleitung zu seinen beiden voluminösen Klassikerbänden die Auswahl damit begründete, nur „diejenigen pädagogischen Traditionslinien“ und ihre Urheber dargestellt zu haben, „deren Sichtweisen und Problemlagen unsere Gegenwart noch spürbar treffen“⁸, warf ihm Wolfgang Fischer vor, es zeuge angesichts dieses „windigen Kriteriums“ von „einem ignorantenhaften Befangensein in

1 Hans Scheuerl (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*, 2 Bde. München 2¹⁹⁹¹.

2 Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*, 2 Bde. München 2003.

3 Bernd Dollinger (Hg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden 3²⁰¹².

4 Gleiches gilt für Monographien innerhalb von Klassiker-Reihen der Verlage. Z. B. fehlt Kant (jedenfalls bislang) in der Reihe „Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker“ der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft ebenso wie in den ‚pädagogischen Porträts‘, die bei UTB erschienen sind.

5 Alfred Treml: *Klassiker – Die Evolution einflussreicher Semantik*, 2 Bände. Sankt Augustin 1997/1999.

6 Klaus Zierer/Wolf-Thorsten Saalfrank (Hg.): *Zeitgemäße Klassiker der Pädagogik. Leben – Werk – Wirken*. Paderborn 2010.

7 Agnieszka Dzierzbicka/Josef Bakic/Wolfgang Horvath (Hg.): *In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard*. Wien 2008.

8 Hans Scheuerl: *A. a. O.*, S. 11.

einem Vorurteil, Kant pädagogisch keine Beachtung zu schenken“⁹. Es sei zu vermuten, so Fischer weiter, dass es insbesondere „die geisteswissenschaftliche Pädagogik nach Wilhelm Dilthey und religiöse oder politisch-weltanschauliche Erziehungslehren“ seien, bei denen Kants „radikales Grundlegungsdenken“ keine ernsthafte Berücksichtigung finde. Offen lässt er die Frage, ob es gerade Vertreter solcher Positionen seien, die meinen, auf Kant verzichten zu können. Vielleicht stehen insbesondere sie in Gefahr, durch die Radikalität – hier durchaus buchstäblich im Sinne des ‚an die Wurzel‘ gehenden – des Kantischen Denkens in ihrer Ideologisierung von Normen, Menschen- und Weltbildern entlarvt zu werden.

Ohne an dieser Stelle vorschnell eine Entscheidung herbeizuführen, drängt sich gleich zu Beginn dieses Bandes die Frage auf, ob Kant als Klassiker der Pädagogik betrachtet werden kann, vielleicht sogar betrachtet werden muss oder nicht. Ist es berechtigt, Kant zu den pädagogischen Klassikern zu zählen?

Dass diese Frage an den Anfang gestellt wird, ist weder eine willkürliche Neigung des Verfassers noch ein didaktischer Kniff, ebenso wenig eine Werbestrategie (Klassisches verkauft sich in der Regel gut), um die Wichtigkeit der Lektüre zu unterstreichen. Vielmehr folgt die Frage nach der Berechtigung oder Rechtmäßigkeit – bei Kant heißt sie ‚quid iuris‘ oder ‚quaestio iuris‘ – unmittelbar der Denkungsart Kants. Diese Denkungsart, die nach der Berechtigung von Geltungsansprüchen fragt, ist Kants Philosophieren so eigen wie nichts anderes. Alles fokussiert sich bei ihm, wie wir noch sehen werden, auf die Frage, mit welcher Berechtigung man dieses oder jenes behaupten kann. Die Frage nach der Berechtigung ist das, was man im Anschluss an Kant als *die* ‚kritische Frage‘ bzw. als ‚Kritik‘ schlechthin bezeichnen kann.

Mit welcher Berechtigung nun darf Kant zu den Klassikern der Pädagogik gezählt werden? Dem geht gleichsam die grundlegendere Frage voraus, was einen Denker überhaupt zum Klassiker macht? In der Pädagogik ist diese Thematik in den 1990ern und kurz nach der Jahrtausendwende verhältnismäßig intensiv diskutiert worden. Ohne hier alle Diskussionslinien nachzuzeichnen, also ohne Anspruch auf den damals erreichten gedanklichen Tiefgang und schon gar nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit, sollen hier wesentliche Aspekte der Diskussion herausgegriffen und auf Kants Klassikerstatus bezogen werden.

9 Wolfgang Fischer: Immanuel Kant I. In: ders./Dieter-Jürgen Löwisch (Hg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt 2008, S. 125.

Mit Klaus Zierer¹⁰ lässt sich der Frage nach dem pädagogischen Klassiker-Status in zweifacher Perspektive nachgehen; einerseits hermeneutisch und andererseits evolutionstheoretisch. Zunächst die evolutionstheoretische Sichtweise, die vornehmlich von Alfred Tremel vertreten und im ersten Band seiner „*Klassiker der Pädagogik*“ entfaltet wird. Ihr oberstes Kriterium ist die „Produktion anschlussfähiger und damit einflussreich gewordener Semantik“ eines Autors¹¹. Über Klassiker muss also gesprochen und diskutiert, sie müssen rezipiert und zitiert werden. Klassiker, so Tremel, seien „nicht wahr, sondern erfolgreich“, sie hätten keinen „privilegierten Zugang zur Erkenntnis“, jedoch erzeugten ihre Schriften „eine lang anhaltende kommunikative Resonanz“, insbesondere in der engeren Scientific Community¹².

Aus evolutionstheoretischer Perspektive ist ein Klassiker ein solcher aufgrund der Tatsache, dass sich eine Wissenschaftsdisziplin mit ihm auseinandersetzt. Niemand ist also Klassiker, sondern man wird zum Klassiker gemacht; gemacht, indem sich die Gemeinschaft der Wissenschaftler, aber auch Studierende des Faches mit den Schriften und Gedanken eines Autors auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung, darauf legt Tremel Wert, müsse nicht die Gedanken affirmieren oder die Person glorifizieren. Ganz im Gegenteil, „wo bloße Affirmation gepflegt wird, stirbt nicht nur jedes Gespräch, sondern auch jeder Klassiker den Tod durch Umklammerung“. Vielmehr bestehe geradezu „ein enormer Bedarf an Aversion, Ironie, Kritik, Negativität“, an „Polemik, Problematisierung, Destruktion, Widerspruch, Negation“¹³. Anders ausgedrückt: Schlechte Presse ist nicht nur besser als gar keine Presse, um ein Klassiker zu werden, sondern schlechte Presse ist sogar besser als gute.

Zum Klassiker-Status gehört daher auch, wenn man (absichtlich oder unbeabsichtigt) in die glückliche Lage gerät, Gründervater einer (Denk-)Schule bzw. einer (Denk-)Schulbewegung zu werden¹⁴. Entscheidend ist ja, dass man möglichst lange im Gespräch und in den Bibliographie-Listen bleibt – heute spricht man von einem hohen ‚Citation Index‘ –, und sei dies auch bloß unter den ‚eigenen Leuten‘ und in deren (Qualifikations-)Arbeiten.

10 Klaus Zierer: Das Verschwinden eines Klassikers. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, 2005, S. 258–281.

11 Alfred Tremel: A. a. O., Bd. 1, S. 171.

12 Ebd., S. 49.

13 Ebd., S. 54 f.

14 Vgl. Hans Scheuerl: „Was ist ein pädagogischer Klassiker?“ In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 1995, S. 155–160.

Wie verhält sich nun Kants Status angesichts der hier herausgegriffenen evolutionstheoretischen Kriterien?

Kommunikative Resonanz in der Scientific Community: Michael Winkler zählte in einer Untersuchung anhand eines Textkorpus¹⁵ von 40 zufällig ausgewählten, deutschsprachigen Darstellungen der Geschichte der Pädagogik „immerhin 474 Namen“. Erwartungsgemäß nimmt Rousseau den Spitzenplatz ein, es folgen Pestalozzi, Comenius und Herbart. Mit weitem Abstand hinterherhinkend, aber immerhin in den „Top Ten der Pädagogik“ vertreten, findet sich „schließlich Kant“¹⁵. Schleiermacher ist selbstverständlich noch vor ihm platziert, während es Humboldt überaschenderweise nicht in den Kreis der Erlauchten schafft.

Weil gerade Darstellungen der Geschichte der Pädagogik wie kaum eine andere Textsorte die Identität der Wissenschaftsdisziplin sichern bzw. stiften, kann Kant – zumindest in dieser Hinsicht – als Klassiker der Pädagogik gelten. Und auch wenn Winklers Untersuchung bereits älter als zwanzig Jahre ist (eine vergleichbare jüngeren Datums findet sich unglücklicherweise nicht), hat sich an diesem ‚Ergebnis‘ mutmaßlich kaum etwas geändert. Dies schließt freilich nicht Geschichtsdarstellungen aus jüngster Vergangenheit aus, in denen Kants Name nicht auftaucht, geschweige denn seine pädagogische Konzeption dargestellt wird¹⁶.

Einen aktuellen Beleg für Kants kommunikative Resonanz innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft liefert eine Erhebung Peter Kauders. Dieser wertete die bibliographischen Nennungen in den Beiträgen des sog. „Salzburger Symposions“, einem Gesprächskreis renommierter Vertreter der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, anlässlich von dessen 50jährigem Bestehen aus. Kant hat in diesem Ranking sogar die Führungsposition inne (mit großem Abstand sogar). Auffällig ist allerdings, dass die Nennung seiner Schriften seit den 2010er Jahren stark zurückgegangen ist; Foucault bspw., der Führende in diesem Zeitraum, wird fünfmal häufiger in den Literaturverzeichnissen der Artikel genannt¹⁷.

Kommunikative Resonanz unter Studierenden: Auch hier kann wieder nur eine ältere Studie herangezogen werden. Lothar Wigger hat das Leseverhalten bzw. die Lektüreauswahl von Studierenden der (Schul-)Pädagogik und Erziehungswissenschaft erhoben, u. a. auch die Lektüre von

15 Michael Winkler: Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In: Klaus-Peter Horn/Lothar Wigger (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 152f.

16 Vgl. Konrad Fees: Geschichte der Pädagogik. Ein Kompaktkurs. Stuttgart 2015.

17 Vgl. Peter Kauder: Das Salzburger Symposium 1964–2014. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, 2015 S. 499.

Klassikern. In diesem Zusammenhang stellt er als Ergebnis der Befragung fest, dass zu den Meistgelesenen zwar Montessori, Rousseau, Pestalozzi, auch Klafki und sogar Piaget gehörten, allerdings nicht Kant¹⁸. An diesem Befund dürfte sich in den beiden vergangenen Dekaden mutmaßlich nichts verändert haben. Erfahrungsgemäß wirken die Schriften des Königsberger Philosophen abschreckend auf heutige Leser, nicht zuletzt aufgrund seines eigentümlichen Schreibstils, der bspw. in Kontrast zu der beinahe ‚vergnüglichen Lektüre‘ steht, die der „*Émile*“ bietet. Die Schwerfälligkeit des Schreibstils ist, nebenbei bemerkt, vornehmlich darauf zurückzuführen, dass Kant seine akademischen Schriften auf Deutsch verfasste (seinerzeit durchaus unüblich), wobei er von anderen Werken her nur das Lateinische gewohnt war.

Dies vermag dennoch nichts daran zu ändern, dass gerade Studierende der Pädagogik und Erziehungswissenschaft mit Kants Schriften (zumindest mit den meisten) wenig bis gar nichts anfangen können. Ein Pädagogikstudium ist eben kein Philosophiestudium – zum Glück. Aber gerade deshalb mag der einen oder dem anderen auch genügen, Kant als den ‚Denker der Aufklärung‘ zu kennen. Insofern ist Kant sicherlich Studierenden der Pädagogik ‚bekannt‘ – aber darum noch lange ‚nicht erkannt‘, wie eine andere, ebenfalls schwer lesbare deutsche Philosophiegröße einmal schrieb.

Kritische kommunikative Resonanz: Für die Beurteilung dieses Teilkriteriums kann man leider nicht auf empirische Studien zurückgreifen. Es müssen kursorische Beobachtungen genügen. Lässt man jedoch seinen Blick über aktuelle Publikationen schweifen, fällt unweigerlich der enorme Einfluss poststrukturalistischen Gedankenguts insbesondere im Bereich Allgemeiner Erziehungswissenschaft auf; maßgeblich verknüpft mit dem Namen Michel Foucaults. V. a. was heute unter dem Etikett einer ‚Kritischen Erziehungswissenschaft‘ firmiert, kommt um Foucault kaum umhin. In diesem Bezug zu poststrukturalistischen Referenzautoren zeigt sich jedoch häufig (mal explizit, mal implizit) eine Absetzbewegung, manchmal sogar eine Ablehnungshaltung gegenüber der Transzendentalphilosophie Kants; Absetzbewegung bspw. gegenüber dem, was Kant als ‚Apriori‘ bezeichnete, gegenüber dem ‚Ich denke‘ als absolutem, transzendentalen Letztpunkt des Erkennens, gegenüber transzendentaler Freiheit als notwendig voraussetzendem Postulat, gegenüber Autonomie und Würde u. a. m.

Es ist hier nicht die Frage, ob alle Kritikpunkte an Kant berechtigt, ob sie stichhaltig sind oder eventuell an Kants Position vorbeigehen. Entscheidend ist vielmehr, dass man in dieser kritischen Auseinandersetzung jenes von Tremml für so wichtig erachtete Kriterium eines Klassikers

¹⁸ Lothar Wigger: Was haben Pädagogik-Studenten gelesen? In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, 1997, S. 799.

trifft, nämlich dass man sich an ihm reiben, an ihm (wenn auch mit negativen bzw. destruktiven Absichten) abarbeiten und rumkritteln kann und tatsächlich auch tut. Indem die Erziehungswissenschaft Kant mit spätmodernen ‚Formationsmustern‘ und ‚Subjektivationsweisen‘ überwinden bzw. diese ihm entgegensetzen will¹⁹, arbeitet sie an seinem Status als Klassiker der Pädagogik.

Gründung einer (Denk-)Schule: Die philosophische Szenerie des 19. Jahrhunderts wurde von einem anderen deutschen Denker beherrscht, vom charismatischen Georg Wilhelm Friedrich Hegel. In der Pädagogik konnten sich jedoch keine seiner Anhänger einen Namen machen. Ganz im Gegensatz dazu die geistigen Nachfahren Kants, die sog. Neukantianer. Diese dominierten am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert sogar bisweilen die pädagogische Diskussion des akademischen Raums²⁰, dabei häufig auf Kollisionskurs mit den Herbartianern, den Schülern und Anhängern Johann Friedrich Herbarts. Bis Ende des 20. Jahrhunderts und noch zu Beginn des neuen Millenniums wirkte zudem eine Gruppe von Professoren (alle männlich), die sich um den ‚späten‘ neukantianischen Pädagogen Alfred Petzelt in teils enger, teils loser Bindung an Kants Denkungsart ‚schulähnlich‘ formierte. Auch unter diesem Aspekt könnte Kant also der Klassiker-Status zuteilwerden.

Überschaut man aus evolutionstheoretischer Perspektive Kants Status als Klassiker der Pädagogik, so spräche einiges für ihn. Aber wie sieht es vom hermeneutischen Standpunkt aus?

Die hermeneutische Sichtweise gehe, so Klaus Zierer, maßgeblich auf Hans-Georg Gadamers Auffassungen zum Klassischen zurück, wie sie dieser in seinem Hauptwerk „*Wahrheit und Methode*“ ausführt. Dort schreibt Gadamer, das Klassische sei „nicht eine Qualität“, die historischen Tatsachen zugesprochen werden könne, „sondern eine ausgezeichnete Weise des Geschichtlichseins selbst“. Es drücke sich aus in einem „geschichtlichen Vorzug der Bewahrung, die – in immer erneuerter Bewahrung – ein Wahres sein lässt“²¹.

19 Um ein aktuelles, lesenswertes Beispiel zu nennen, sei auf die Dissertation von Markus Riefling verwiesen, in der Kants Erziehungstheorie sehr detailliert aufgeschlüsselt wird, um sie durch Foucaults Ansatz v. a. hinsichtlich der Grundlegung der Pädagogik zu befragen. Siehe *Die Kultivierung der Freiheit bei der Macht. Eine pädagogische Betrachtung von Grenzziehung und Grenzüberschreitung*. Wiesbaden 2013.

20 Vgl. u. a. Jürgen Oelkers/Wolfgang K. Schulz/Heinz-Elmar Tenorth (Hg): *Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie*. Weinheim 1989.

21 Hans-Georg Gadamer: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen 1990.

Im Gegensatz zur evolutionstheoretischen Perspektive wird nicht davon ausgegangen, dass ein Klassiker zum Klassiker gemacht werden könne. Nach hermeneutischer Auffassung könne ein Rezipient durch hermeneutische Auseinandersetzung lediglich das Klassische am Klassiker offenlegen, zutage fördern, d. h. des Klassischen verstehend einsichtig werden. „Was klassisch ist“, so Gadamer, „das ist herausgehoben aus der Differenz der wechselnden Zeit und ihres wandelbaren Geschmacks“, und aus diesem Grund sei es das, „was der historischen Kritik standhält“²² oder, wie Eduard Spranger einmal schrieb, was „nicht totzukriegen“ sei.

Aus hermeneutischer Perspektive ist das Klassische eine spezifische ‚Seinsweise‘. Es ragt offenbar aus anderen vergleichbaren Sachverhalten oder Gedanken heraus und ist, obwohl es auch ‚nur‘ ein geschichtlicher Sachverhalt ist, dem geschichtlichen Wandel nicht derart ausgesetzt wie eben Vergleichbares. Dieses ‚Ausgezeichnetsein‘ (gegenüber dem Wandel), ‚Unausgesetzsein‘ zeige der Klassiker dadurch, dass er uns noch heute „nicht eine Aussage über ein Verschollenes“ gibt, sondern der ‚Gegenwart etwas so sagt, als sei es eigens ihr gesagt“²³. In diesem Sinne betont auch Hans Scheuerl, dass wir von einem Klassiker auch heute noch etwas (nicht bloß Historisches) lernen und in seinem Werk noch Entdeckungen machen können müssen. „Klassiker wären dann diejenigen, die in ihren Erfahrungswelten, Gründungen und Konzepten eine Idee, eine Position, eine Tradition oder Traditionskritik, eine Vision oder »Bewegung« besonders deutlich und eindringlich repräsentieren.“²⁴ Es wären, so Scheuerl, quasi „Höhepunkte“ und „Gipfel“ pädagogischen Nachdenkens, die im geschichtlichen Verlauf als Höhepunkte und Gipfel herausragen.

Bei genauerer Betrachtung bringt die hermeneutische Perspektive ein mittelschweres Problem mit sich. Zumindest lassen sich ihre Kriterien nicht so unbedarft auf Kants Pädagogik beziehen wie die evolutionstheoretischen. Freilich ist auch die evolutionstheoretische Sichtweise nicht unproblematisch. Schließlich wird man in Zweifel ziehen dürfen, dass quantitative Resonanz ohne Weiteres mit einer als klassisch geltenden Qualität gleichgesetzt werden kann oder sogar, dass die Quantität die Qualität verbürgt. Die Musikindustrie bietet heute wohl ein eindrückliches Beispiel dafür, dass große Resonanz nicht zwingend Rückschlüsse auf die musikalische Qualität der Songs zulässt. Nur wenn man in evolutionstheoretischer Betrachtung die hermeneutische Annahme teilt, dass gerade das Herausragende auf größere kommunikative Resonanz stößt

22 Ebd., 292f.

23 Ebd., 294.

24 Hans Scheuerl: A. a. O., 1995, S. 158.

als Gewöhnliches, dann machen ihre Kriterien Sinn, um die Bedeutung des Klassischen nicht völlig zu verdrehen.

Problematisch an der hermeneutischen Perspektive ist das Verhältnis der speziellen ‚Seinsweise‘ des Klassischen und ihrer hermeneutischen Offenlegung. Dieses Problem haftet aller Hermeneutik an und ist bekannt unter dem Ausdruck des ‚hermeneutischen Zirkels‘. Es deutet sich bereits mit dem Namenspatron der Methode an. Hermes war in der griechischen Mythologie der Bote bzw. Überbringer der göttlichen Botschaften an die Menschen. Weil der Wortlaut der unsterblichen Götter den Sterblichen unverständlich war, konnte Hermes die Nachrichten nicht einfach nur weitergeben bzw. wiederholen. Er musste sie übersetzen und dem Sinn gemäß wiedergeben, d. h. er musste sie selbst erst einmal verstehen, um sie übersetzen zu können. In diesem Mythos steckt jedoch eine starke Voraussetzung, nämlich die, dass die Botschaften der Götter auch einen wirklichen Sinngehalt haben mussten. Ein völlig unverständliches Blabla hätte Hermes weder verstehen und noch weniger den Menschen übersetzt mitteilen können. Die Sinnhaftigkeit der Botschaft ist damit eine notwendige Bedingung für die Tätigkeit des Verstehens. Anders formuliert: Ohne Sinngehalt der Botschaft, keine Offenlegung von Sinn.

Überträgt man dieses Problem der hermeneutischen Perspektive auf den Klassiker-Status, bedeutet dies: Ohne klassische ‚Seinsweise‘ des Werks, keine hermeneutische Offenlegung seiner ‚Klassizität‘. Dies lässt sich aber auch umkehren: Eine hermeneutische Offenlegung des Klassischen ist nur bei klassischen Werken, Gedanken, Konzepten usw. möglich. Je nachdem von welcher Annahme man ausgeht – entweder man geht vom Klassiker-Status eines Pädagogen aus oder eben nicht – gelangt man nach der hermeneutischen Auseinandersetzung zu dem Ergebnis, das man anfänglich schon annahm. Das ist einigermmaßen ungereimt und führt letztlich zu dem Umstand, wie Kant in der Pädagogik angesichts der Berücksichtigung oder Nicht-Berücksichtigung in den Klassiker-Bänden wahrgenommen wird. Jedenfalls kommt man in dieser hermeneutischen Sichtweise zur Bestimmung von Kants Klassiker-Status schwerlich weiter.

Dennoch verweist die hermeneutische Betrachtung auf einen wichtigen Aspekt, der auch für die evolutionstheoretische Sichtweise nicht unerheblich ist oder zumindest bedeutsam werden kann. Einmal angenommen, Kants Pädagogik sei ein „Höhepunkt“ oder „Gipfel“ des Nachdenkens über Erziehung und Bildung, dann kommt es in erster Linie darauf an, seine Gedanken, seine Position, sein Konzept, seine Tradition und Traditionskritik zu verstehen, ihr verstehend und verständig einsichtig zu werden, so als seien diese klassisch. Denn erst ein solcher hermeneutischer Zugang kann der Anlass sein, dass Kant in der Pädagogik (weiterhin) auf kommunikative Resonanz stößt, dass seine Texte (wieder häufiger) gelesen

werden, dass man sich (noch stärker) an ihm ‚reibt‘ und gegebenenfalls auch zu überwinden sucht.

Es könnte nämlich sein, dass die geringe kommunikative Resonanz gerade unter Studierenden des Faches daran liegt, dass Kant als Pädagoge nicht häufig genug verständlich dargestellt und gerade deshalb weniger gelesen wird als bspw. Rousseau oder Montessori. Hinzu kommt: Wenn erst die hermeneutische Auseinandersetzung das ‚Ausgezeichnetsein‘ und ‚Unausgesetztsein‘ offenlegen kann, dann wird man in Kant nie einen Klassiker der Pädagogik finden, sofern man sich nicht mit seinen Gedanken, seiner Position und seinem Konzept verstehenwollend beschäftigt hat. – In diesem Sinne will der hier vorliegende Band über „*Kant als Pädagogen*“ die hermeneutische Perspektive zum Anlass nehmen, um in dessen pädagogisches Denken verständlich einzuführen und um anschließend durch den Textteil B eventuell die kommunikative Resonanz insbesondere unter Studierenden des Faches (wieder) zu beleben.

Die hermeneutische Perspektive gibt ebenfalls wichtige Hinweise für die Gliederung des Bandes. Es folgt zunächst eine Vorstellung der Person. Dabei liegt der Fokus auf biographischen Zusammenhängen, die – zumindest ansatzweise – am ‚pädagogischen Kant‘ interessieren können, d. h. die weniger den Philosophen und auch nicht den Naturwissenschaftler im Blick haben. Es folgen zwei Kapitel, die Kants Denken in Zusammenhang mit der Tradition stellen. Rousseau spielt dabei eine ebenso zentrale Rolle wie die wissenschaftstheoretischen Streitigkeiten im 17. und 18. Jahrhundert. Gerade die von Kant ‚erfundene‘ transzendente Methode kann, so wird gezeigt, als Schlüssel betrachtet werden, der ihm vielleicht das Tor zur Runde der Klassiker der Pädagogik öffnet. Im fünften Kapitel wird Kants ethisches Zentralstück – der bekannte Kategorische Imperativ – vorgestellt und in erziehungstheoretischer Bedeutung ausgelegt. Das evolutionstheoretische Kriterium der (Denk-)Schulbewegung wird im sechsten Kapitel aufgegriffen, wenn ausgewählte neukantianische Pädagogen vorgestellt werden. Es geht dabei weniger um die Neukantianer selber als vielmehr darum, an ihnen zu zeigen, wie man mit Kant über Erziehung und Bildung denken kann. Den Abschluss des Einleitungsteils bildet eine Darstellung des Kantischen Erziehungskonzepts.

2. Der galante Magister und pedantische Professor

Wenn der Darstellung der Pädagogik Kants eine Vorstellung seiner Person vorangestellt wird, dann erfolgt dies eher aus konventionellen Gründen, sprich: weil es beinahe zur Erwartungshaltung der Leserschaft gehört, biographische Eckdaten und Hintergrundinformationen, wenn möglich auch humorvolle Anekdoten über einen Klassiker präsentiert zu bekommen.

Was Kant angeht, kann dieser Konvention einerseits problemlos nachgekommen werden, andererseits ist sie von der Sache her eher problematisch. Problemlos, weil wir über relativ gesichertes Quellmaterial zu Kants Leben und Lebensart verfügen; sei es durch Zeitgenossen, die teils euphorisch berichten, aber heute schwerlich verfügbar sind²⁵; sei es durch aufwändig recherchierte und heute noch gut zugängliche Biographien, die sich bei den Neukantianern finden²⁶.

Von der Sache her problematisch, weil eine solche biographische Skizze kaum im Sinne der Kantischen Auffassung erfolgen kann. Dies gilt zumal von einer Person, die als Motto der „*Kritik der reinen Vernunft*“ ein Zitat von Francis Bacon wählte: „de nobis ipsis silemus“ (‘Von uns selbst schweigen wir‘). Kant ging es nicht um sich, sondern um Sachen; Kant ging es nie um Personen, sondern um Probleme. Nach seiner Denkungsart interessiert nicht, wer dieses oder jenes behauptet, welche Interessen oder Zweckabsichten sie oder er verfolgt, welche Erlebnisse oder Schicksalsschläge, welche Geistesblitze oder Zufälligkeiten jemanden zu einem Gedanken veranlasst haben mögen. Ihm geht es allein um die Frage, ob eine Aussage richtig ist oder falsch.

Es ist die Frage nach der Berechtigung bzw. Rechtmäßigkeit (*quaestio iuris*), die Kants Denken beherrscht. Diese Frage ist heute nicht mehr en vogue. Beeinflusst durch die geschichtswissenschaftliche Strömung des Historismus und die Lebensphilosophie Diltheys ist es beinahe zur Gewohnheit geworden, alles im menschlichen Leben in mittelbaren oder gar unmittelbaren Bezug zur Biographie zu setzen. Die Psychoanalyse

25 Verwiesen sei insbesondere auf Kants Biographen Reinhold Jachmann sowie auf die Biographie seines Kollegen Friedrich Theodor Rink. Letzterer war es auch, der Kants Pädagogikvorlesung 1803 herausgab.

26 Hervorzuheben sind Ernst Cassirers „*Kants Leben und Lehre*“ (1921/1977) und v. a. Karl Vorländer's „*Immanuel Kant. Der Mann und das Werk*“ (1924/2004). Ganz zu schweigen von neueren und neuesten Biographien; zur Liste der einschlägigen, vgl. Otfried Höffe: *Immanuel Kant*. München 72007.

tat ein Übriges, dass keine menschliche Regung, kein Gedanke mehr von der persönlichen Lebensgeschichte, von den individuellen Widerfahrnissen abgelöst werden kann. Das ist sicherlich richtig und auch wissenschaftlich bedeutsam. Allerdings geht eine solche Auffassung an der Frage vorbei, ob die menschliche Regung bspw. sittlich gut oder ob ein Gedanke sachlich richtig ist.

Nur um zwei prominente pädagogische Beispiele anzuführen: Müssen wir wissen, dass Rousseau seine unehelichen Kinder ins Findelhaus gab, um seine pädagogischen Gedanken besser zu verstehen, gar um sie beurteilen zu können? Macht das seine pädagogische Konzeption falsch? Lässt es seine Erziehungstheorie in einem anderen Licht erscheinen? Oder spielt es eine Rolle, ob Pestalozzis praktische Schulversuche kläglich scheiterten, um die Gültigkeit seiner Gedanken über die Methode zu bewerten? Macht ihn das zu einem „pädagogischen Scharlatan“²⁷?

Man hat es hier schlichtweg mit zwei unterschiedlichen Fragestellungen zu tun: einerseits mit der Frage nach dem Zustandekommen von Erkenntnissen, andererseits mit der Frage nach der Gültigkeit von Erkenntnissen. Für Kant gehört die Frage nach dem Zustandekommen zu den Faktenfragen; er nennt sie auch ‚*quaestio facti*‘ oder ‚*quid facti*‘. Die Frage nach der Gültigkeit, d. h. die ‚*quaestio iuris*‘ ist diejenige, die ihn interessiert.

Es geht bei dieser Unterscheidung nicht darum, welche Fragestellung (‚*quid facti*‘ oder ‚*quid iuris*‘) wichtiger, höherwertiger oder bedeutsamer ist. Hierarchisierungen sind hier völlig unangebracht. Wichtig ist die Einsicht, dass man es mit zwei grundsätzlich unterschiedlichen Fragestellungen zu tun hat. Dieser grundsätzliche Unterschied macht darauf aufmerksam, dass aus den faktischen Lebensdaten einer Person nicht auf den Geltungswert einer Aussage geschlossen werden kann. Ein solcher (Kurz-)Schluss wäre nicht problematisch, er wäre schlichtweg falsch. Man würde von einem Fragebereich zu einem anderen übergehen, ohne zu bemerken, dass das eine mit dem anderen grundsätzlich nichts zu tun hat.

So ist es aus historischer Perspektive, um obiges Beispiel wieder aufzugreifen, durchaus wissenschaftlich und interessant, dass Pestalozzis Methode von physikotheologischen, pietistischen und sensualistischen Motiven getragen wird. Für die Frage, ob die Methode richtig und konsistent konzipiert ist, lassen diese historischen Hinweise keine Rückschlüsse zu. Gleiches wird für Kant gelten müssen. Auch wenn wir über Kants pietistisch geprägte Sozialisation in Kenntnis gesetzt werden, so hat dies keine Bedeutung für die Richtigkeit seiner ‚*rigoristischen*‘ Ethikauffassung. Ob die große Bedeutung seines Pflichtbegriffs oder die „Achtung fürs Gesetz“

27 Konrad Fees: A. a. O., S. 209.

durch diese Sozialisation veranlasst sein mögen, vielleicht sogar daraus resultiert sind, ist möglich. Aber ob seine Ethik deswegen berechtigt oder unberechtigt ist, kann nicht mit Verweis auf dieses biographische Faktum argumentiert werden. Diese Hinweise müssen genügen, um endlich doch der Konvention zu folgen, die biographische Skizze sogar über den konventionellen Rahmen hinaus zu strecken.

Geboren wurde Immanuel Kant am 22. April 1724 in der Vorstadt des ostpreußischen Königsberg, dem heutigen Kaliningrad. Er war das vierte von neun Kindern einer einfachen Handwerkerfamilie. Sein Vater Johann Georg Kant war Riemeister, verdiente sein Geld mit dem Anfertigen von Lederwaren, insbesondere von Sattelzeug. Die Mutter Anna Dorothea, geborene Reuter, stammte ebenfalls aus einfachen Verhältnissen. Bereits einen Tag nach seiner Geburt wurde er getauft auf den Namen Emanuel („Gott mit uns“). Im Gegensatz zu vielen seiner prominenten Zeitgenossen verließ Kant nie wirklich den Dunstkreis seiner Geburtsstadt. Wenn Spötter Kant diesen Umstand zum Vorwurf machen, verkennen oder verschweigen sie jedoch, dass Königsberg in Kants Geburtsjahr zur königlichen Haupt- und Residenzstadt erklärt wurde. Wer verlässt damals wie heute schon eine Metropole, wo das Leben pulsiert und alle Auswärtigen hinströmen?

Über Kants Eltern ist relativ wenig bekannt. Sein Vater, ein strenger, rechtstreuer Handwerker, forderte von seinen Kindern vornehmlich Fleiß, Rechtschaffenheit und Ehrlichkeit ein. Die Mutter war, wie Vorländer berichtet, eine „weichere Natur“. Sie führte ihr „Manelchen“ oft ins Freie und machte ihn auf Naturerscheinungen aufmerksam, so gut sie es als Frau ohne Schulbildung vermochte. Gegenüber seinem Pfleger Wasianski äußerte Kant in hohem Alter einmal, seine Mutter sei „eine Frau von großem, natürlichem Verstande, einem edlen Herzen und einer echten, durchaus nicht schwärmerischen Religiosität“²⁸ gewesen. Und seinem Biographen Jachmann sagte er rückblickend: „Ich werde meine Mutter nie vergessen, denn sie pflanzte und nährte den ersten Keim des Gute in mir, sie öffnete mein Herz den Eindrücken der Natur, sie weckte und erweiterte meine Begriffe, und ihre Lehren haben einen immerwährenden heilsamen Einfluß auf mein Leben gehabt“²⁹. Sie starb, als Immanuel 13 Jahre alt war.

1730 besuchte Kant (damals noch ‚Kandt‘ geschrieben) eine Schule in der Vorstadt, mit acht Jahren wechselte er auf das Friedrichs-Gymnasium, das von der Königsberger Bevölkerung abwertend als „Pietisten-Her-

28 Alfons Hoffmann (Hg.): Immanuel Kant. Ein Lebensbild nach Darstellungen seiner Zeitgenossen Jachmann, Borowski, Wasianski. Halle 1902, S. 343.

29 Ebd., S. 69.

berge“ bezeichnet wurde³⁰. Während im Elternhaus die Religion zwar durchaus eine wichtige Rolle spielte, begegnete der junge Immanuel am Fridericianum der pietistischen Doktrin in ihrer rigidesten Ausprägung. Noch im Alter überfielen ihn „Schrecken und Bangigkeit“, wenn er an die dortige „Jugendklaverei“ zurückdachte.

Der Pietismus ist einer Reformbewegung innerhalb des Protestantismus. Über den reformatorischen Protestantismus Luthers geht der Pietismus insofern hinaus, als die göttliche Erlösung nicht mehr bloß vom biblischen Dogma abhängig gemacht bzw. gedacht, sondern vollständig individualisiert, d. h. in die sog. Innerlichkeit des Einzelnen verlegt wird. Entsprechend legt der Pietismus alles Gewicht darauf, dass der Gläubige jederzeit und permanent „fleißig“ sein „Herz erforsche“, sich also pausenlos einer Selbstprüfung unterziehen solle, ob er auch wirklich gottgefällig und nächstliebend gehandelt habe bzw. zu handeln beabsichtige. Es muss nicht verwundern, dass gerade einer freiheitsliebenden Person wie Kant durch einen solch mechanistischen Glaubenszwang die Religion ziemlich verleidet wurde. In seiner Religionsschrift bezichtigt er daher auch den Pietismus, eine „knechtische Gemütsart“ herbeizuführen, weil die Gläubigen genötigt würden, „nie ein Zutrauen in sich selbst“ zu setzen, sondern „in beständiger Ängstlichkeit sich nach einem übernatürlichen Beistande umsehen, und selbst in dieser Selbstverachtung (die nicht Demut ist) ein Gunst erwerbendes Mittel zu besitzen vermeinen“ (Rel, Anm. B 285/A 269).

Der größte Stundenanteil im pietistisch beseelten Fridericianum fiel entsprechend auf den Religionsunterricht, in dem stündlich die Methode der Hinwendung zur eigenen Innerlichkeit durch Gebet und religiöse Übungen praktiziert wurde. Auch die alten Sprachen, Hebräisch und Griechisch, dienten der Religion durch das wortgenaue Übersetzen biblischer Texte. Die Mathematik hatte keinen hohen Stellenwert am Friedrichs-Gymnasium, dennoch soll Kant zu den Begabteren und v. a. zu den Interessierteren gehört haben; so interessiert, dass er über den obligatorischen Stundenanteil hinaus samstagsnachmittags Privatstunden besuchte. Allzu verständlich, dass er sich später noch als Hochschullehrer über die lausigen mathematischen Fähigkeiten seiner Studenten beschwerte.

Kant hatte keine hohe Meinung von der Schule seiner Zeit. Das Fridericianum erwähnte er gegenüber seinen Biographen und Freunden mit keinem Wort der Dankbarkeit. Dass ihm seine Schulzeit allenfalls negativ in Erinnerung blieb – und Kant galt unter seinen Freunden und

30 Näheres über Kant und das Fridericianum findet sich bei Heiner Klemme: Die Schule Immanuel Kants. Mit dem Text von Christian Schiffert über das Königsberger Collegium Fridericianum. Hamburg 1994.