

Zirfas, Jörg

Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie

Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*. Weinheim u. a. : Beltz 2007, S. 33-44. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 52)



Quellenangabe/ Reference:

Zirfas, Jörg: Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie - In: Mietzner, Ulrike [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]; Welter, Nicole [Hrsg.]: *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis*. Weinheim u. a. : Beltz 2007, S. 33-44 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-78578 - DOI: 10.25656/01:7857

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-78578>

<https://doi.org/10.25656/01:7857>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 52. Beiheft

Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis

Herausgegeben von

Ulrike Mietzner, Heinz-Elmar Tenorth und Nicole Welter

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41153

Inhaltsverzeichnis

Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth

Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen	7
--	---

Bildsamkeit – der pädagogische Mensch

Michael Parmentier

Das Aufscheinen der modernen Bildungsidee im holländischen Familienporträt des 17. Jahrhunderts. Pädagogische und anthropologische Anmerkungen zum Braunschweiger Familienbild von Rembrandt (1667–1669)	22
--	----

Jörg Zirfas

Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie	33
---	----

Nicole Welter

Anthropologie und pädagogische Anthropologie – Differenzen und Konflikte in Herders Pädagogik	45
--	----

Anthropologie – die Logik der pädagogischen Methode

Marcelo Caruso

Wirksamkeit der Oberfläche. Anthropologien der Gewöhnung oder des Subjekts? Deutsche und spanische Deutungen des Bell-Lancaster-Systems im 19. Jahrhundert	64
--	----

Birgit Althans

Lernkonzepte im frühen Management. Die motion studies von Frank Bunker und Lillian Moller Gilbreth	78
---	----

Marc Depaepe/Frank Simon/Melanie Surmont/Angelo van Gorp

„Menschen in Welten“ – Ordnungsstrukturen des Pädagogischen auf dem Weg zwischen Haus und Schule	96
---	----

Helga Kelle

„Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll: Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen	110
--	-----

Anthropologie als innovative Intention – Lebensreform und Reformpädagogik

Christa Kersting

Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung 124

Johannes Bilstein

Naive Anthropologie, naive pädagogische Praxis – Grundlagen der Pädagogik
Oskar Kokoschkas 141

Karl-Ernst Ackermann

Sonderpädagogische Erfindungskraft als Medium der Wiederentdeckung der Bildsamkeit. Zum physiologischen Ansatz einer „Pädagogik bei schwerster Behinderung“ 155

Menschenbilder und Natur-Argumente

Anja Tervooren

Bildung im Blick 172

Nicole Becker

Der Stellenwert biologischer Erklärungsmuster in der Debatte über ADHS. Eine Analyse pädagogischer Zeitschriften 186

Thomas Müller

Lernende Gehirne. Anthropologische und pädagogische Implikationen neurobiologischer Forschungspraxis 202

Dieter Neumann

Illusion Fortschritt? Die Pädagogik vor den Ansprüchen einer naturwissenschaftlichen Anthropologie 220

Brechungen der Selbstverständigung

Konrad Wünsche

Verkennungsgeschichte des Menschen 238

Jörg Zirfas

Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie

Einleitung

Im Jahre 1929 entwirft Erich Weniger in einem Aufsatz über „Theorie und Praxis in der Erziehung“ ein Drei-Stufen-Modell des Theorie-Praxis-Verhältnisses, das in seiner luziden Darstellung auch für den hier in Frage stehenden Zusammenhang von pädagogischer Anthropologie und pädagogischer Praxis bedeutsam ist (Weniger 1929/1952). Kurz zur Erinnerung: Weniger differenziert eine Theorie ersten Grades der anschauungsgesättigten, unbewussten verinnerlichten Erziehungsvorstellungen von einer Theorie zweiten Grades, die das in vorbewussten und expliziten Regeln gefasste Handlungswissen des Praktikers enthält. Hiervon wiederum wird eine Theorie dritten Grades als Theorie des Theorie-Praxisverhältnisses unterschieden, die zwei Funktionen hat: zum einen die analytische Funktion der „Aufklärung des Sachverhaltes“ Erziehung, zum anderen eine pragmatische Funktion, die sich ganz in den Dienst des Praktikers stellt: „Sie dient der Praxis und gilt nur so weit, als sie der Praxis helfen, als der Praktiker etwas mit ihren Ergebnissen anfangen kann“ (ebd., S. 19f.).

Bei Immanuel Kant finden wir nun eine ähnlich gelagerte Differenzierung, wenn er den Unterschied von mechanischer und judiziöser Erziehungskunst hervorhebt (Kant 1803, S. 703). „Mechanisch“ ist die Erziehungskunst dann, wenn sie aus Gewohnheiten verfährt, und nur gelegentlich ihre Absichten und Wirkungen überprüft; „judiziös“ ist eine Erziehungskunst, die nach einem „Plan“ verfährt, der, wissenschaftlich abgesichert, ein „zusammenhängendes Bestreben“ darstellt, die Vervollkommnung der Erziehung – und damit die des Einzelnen wie die der Gattung – voranzutreiben (ebd., S. 703f.).

Der folgende Artikel versucht vor diesem Hintergrund zu verdeutlichen, dass der Plan der Erziehung von der judiziösen Theorie einer pragmatischen Anthropologie angeleitet wird, die im Sinne Wenigers die Funktionen der theoretischen Analyse wie der praktischen Orientierung gleichermaßen bietet. Eine pragmatische Anthropologie verhilft nach Kant zu Aufklärungs- und Orientierungswissen, skizziert sie doch, was der Mensch „als freihandelndes Wesen, aus sich selber macht, oder machen kann und soll“ (Kant 1798, S. 399). In diesem Sinne ist Kants *Anthropologie* eine „Summa“ anthropologischer Erkenntnisse in analytisch-konstitutiver wie praktisch-regulativer Absicht; ihr geht es um die Beschreibung menschlicher Vermögen und Fähigkeiten, um die Bestimmung des Menschen als Weltbürger, wie auch um pragmatische Perspektiven einer anthropologischen Vervollkommnung. Dabei ist die *Anthropologie* nie nur Bestandsaufnahme, sondern immer auch Projekt (Foucault 2001). Denn die Erforschung der Bewe-

gung der Anthropologie wird durch das Telos des Weltbürgertums bestimmt, in dem die Menschen sich wechselseitig als Selbstzweckwesen anerkennen. Insofern muss ein Erziehungsplan immer „kosmopolitisch“ gemacht werden (Kant 1803, S. 704); von einer pragmatischen Anthropologie her lassen sich pädagogische Rückschlüsse über die weltweite Vermittlung des Selbstzweckcharakters der Menschen ziehen.

Da hier vor allem die praktische Funktion der pragmatischen Anthropologie diskutiert werden soll, muss der Hinweis genügen, dass die analytische Perspektive der *Anthropologie* vor allem zu den Abgründen des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses führt. So bilden die Reflexionen über die anthropologischen Widerständigkeiten, die dem Ziel des Weltbürgertums im Wege stehen, das Zentrum der *Anthropologie*: ob im Teil über das Erkenntnisvermögen, in dem vom Egoismus, von undeutlichen Vorstellungen, von Unbewusstheit, von Scheinhaftigkeit sowie von Hemmung, Schwächung und Verlust der Sinnesvermögen die Rede ist; ob im Falle der Einbildungskraft Unwillkürlichkeit, Traum, und dann vor allem Schwächen und Krankheiten der Seele diskutiert werden; oder wenn im Horizont der Gefühle von Lust und Unlust Langeweile, Modegeschmack, Ehrsucht, Habsucht und Herrschsucht größte Beachtung finden. Die *Anthropologie* entwirft in einer negativistischen Manier diejenigen Möglichkeiten des Gemüts, die dessen (soziomoralisches) *Können* unterbieten und dadurch das intendierte (weltbürgerliche) *Sollen* gefährden. Die Anthropologie ist somit wesentlich eine Psychologik der prinzipiellen Gefahren, die das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen einschränken und die Ausbildung des Menschen zum Weltbürger in Frage stellen (Althans/Zirfas 2005).

In einer pädagogischen Lesart, die die *Anthropologie* Kants als regulativ-pragmatischen Entwurf versteht, sollen im Folgenden fünf Momente zur Sprache kommen: die Implikationen des Fortschrittsmodells, die Bedeutung des Ekels, die Relevanz der Tischgesellschaft und die Idee der unsichtbaren Menschenfamilie der Brüder, die Kultivierung der Freiheit sowie der Zusammenhang von Anthropologie und Pädagogik.

1. Die Idee des Fortschritts

Die pragmatische Anthropologie Kants entwirft mit ihrem ersten Satz ein Fortschrittsprojekt, an dessen Ende der praktisch gelungene Umgang mit der Selbstzweckhaftigkeit des Menschen steht. So steht – auch wörtlich, nicht nur historisch-perspektivisch – am Ende der *Anthropologie* die „fortschreitende Organisation der Erdbürger“ zu einer „kosmopolitisch“ verbundenen „Gattung“ (Kant 1798, S. 690).

Nun bedeutet Fortschreiten zunächst in einem formalen Sinne, die Dinge in einer spezifischen Weise wahrzunehmen, d.h. eine bestimmte Interpretation von Veränderungen vorzunehmen, dabei eine spezifische Richtung einzuschlagen, eine spezifische Betonung der Zukunft herauszustellen und letztlich ein spezifisches Ziel in der Zukunft zu realisieren suchen, wobei der Fortschritt nicht identisch mit der Erreichung des Ziels ist (Spaemann 1983). Geschichte wird dann beschreibbar als Differenz von Erfahrung und Erwartung. Diese Differenz induziert zugleich die Thematik der Gleichzeitigkeit des

Ungleichzeitigen, insofern es nun möglich ist, die Ungleichzeitigkeit verschiedener aber im chronologischen Sinne gleichzeitiger Geschichten etwa ethnologisch beschreibbar aber auch pädagogisch auswertbar zu machen. Mit der Idee des Fortschritts rücken die Reflexionen über Dekadenz und Zivilisation, Beschleunigung und Verzögerung, über Noch-Nicht oder Nicht-Mehr in den Vordergrund und vor allem die Ambivalenz des Fortschritts wird deutlich, der zugleich als endlich und abgeschlossen wie als unendlich und progredierend begriffen werden muss (Sting 1991, S. 161ff.). Mit ihm gelingt eine Sicherung der Unvergänglichkeit jedes Schrittes, wobei er jede seiner Phasen zur bloßen Vorstufe der ihr folgenden herunterstuft (Blumenberg 1986, S. 116).

Pädagogisch leitend ist für Kant in diesem Sinne die Idee der Vollkommenheit, der „Prospekt zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlecht“ (Kant 1803, S. 700). Geschichte als Fortschrittsgeschichte bietet Moral, Politik und Pädagogik einen Erwartungshorizont, der die vielen kleinen Erfahrungen bündelt und konzentriert. Der Fortschrittsgedanke bleibt ein Einheits- und Vereinheitlichungsgedanke, der das Disparate nicht zusammenzwingt, sondern aufhebt, um es als solches zu bewahren. Denn der Selbstzweckcharakter des Menschen verpflichtet, worauf Hannah Arendt (1996, S. 226) hingewiesen hat, die Idee des Fortschritts darauf, nie mehr zu sein als eine bloße Veränderung der Verhältnisse und eine Verbesserung der Welt. Die qualitative Verbesserung kann also nur in der Verfassung der Menschen miteinander stattfinden, in einer weltbürgerlichen Ordnung. Allerdings bleibt die Frage, inwieweit der Idee des substantiellen organisatorischen Fortschritts eine Gewaltförmigkeit innewohnt, die die Wahrnehmung des Menschen auf *eine* Richtung begrenzt und zugleich statt des einen Fortschritts die vielen *pluralen* Fortschritte ebenso aus dem Blick verliert wie den Zweifel am Modell des Fortschreitens überhaupt. Denn zur Voraussetzung des Fortschritts gehört, dass einige Frage nicht gestellt werden dürfen (Zirfas 2002).

Der Fortschritt fußt auf dem transzendentalen Prinzip, dass dem Chaotischen und Zufälligen die Gesetzmäßigkeit des Zweckmäßigen abgerungen werden kann (Kant 1790, S. 30f.). Und er muss auch nicht bewiesen werden (Kant 1793, S. 167): Jeder soll das werden, was er schon ist, alle das werden, was sie schon sind, nämlich vernünftige Wesen, die selbst wenn sie teuflisch wären, so doch immerhin die Möglichkeit besitzen, eine vernünftige politische und legale Organisation zustande zu bringen (Kant 1795, S. 224). Im Grunde genommen aber verdammt Kant mit diesem Projekt die Menschheit zu einem *hoffnungslosen* Warten, bleibt doch die Vollkommenheit ein Annäherungsziel, das als solches unerreichbar ist (Kant 1798, S. 510).

Kant muss sich daher auch keine Sorgen um die Bewegungen des (vernünftigen) kulturellen und sozialen Fortschritts machen, denn diese sind eben nicht, wie die vielen realen Fortschritte, permanent durch das Risiko und den Unfall bedroht; das Versagenkönnen sowie die Möglichkeit des Scheiterns stellen für Kant nicht den prognostizierten Verlauf unter den Vorbehalt der Kontingenz. Denn damit stünde die Aufklärung, der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit in Frage. Kant entwickelt einen Fortschrittsbegriff, der sich einerseits den empirischen Unfällen und Kontingenzen gewachsen sieht und andererseits die Möglichkeit einer einheitlichen Geschichte skizzieren kann (Kleingeld 1995).

Im Fortschreiten der Gattung spielt die Erziehung keine prominente Rolle, auch wenn wir in der *Anthropologie* einige Stellen finden, die den Sachverhalt der Pädagogisierung des Fortschreitens betreffen (Löwisch 1975; Sting 1996): Bildung, Unterricht und selbst moralische Erziehung bilden im Vergleich zur einer völkerrechtlichen Verfassung und der Verhinderung von Angriffskriegen nur marginale Bausteine in Kants Fortschrittsutopie. Erziehung lässt sich zunächst in vier Dimensionen entfalten, als Disziplinierung der „Tierheit des Menschen“, als Kultivierung durch Belehrung und Unterweisung in praktischen Fähigkeiten, als Zivilisierung von Sitten und Geschmack und dann vor allem als Moralisierung der Gesinnung, das Gute um seiner selbst willen zu tun (Kant 1803, S. 706f.). Anders formuliert: Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse sollen auf ein asketisches, praktisches, gesellschaftliches und moralisches Wissen zielen, das sich letztlich zum Ziel setzt, dem Menschen zu vermitteln, dass er „aus sich selbst ein *vernünftiges* Tier machen kann“ (ebd., S. 673). Gleichwohl, und hier liegt die pädagogisch-moralische Pointe Kants, ist das Ziel des Weltbürgertums nur gemeinsam und nur approximativ erreichbar (Kant 1798, S. 676).

Insgesamt ist der Fortschritt durch eine dreifache Tragik charakterisiert: Wir sollen so werden, wie wir nicht werden können, wir können es nur im pädagogischen Miteinander der Generationen und niemals als einzelne Wesen, und wir sind an das pädagogische Paradox gebunden, dass den Erziehern schon diejenige Bestimmung der Moralität ermangelt, die sie zu vermitteln hätten (Kant 1803, S. 678; Weckmann 1990). Denn wenn die Einsicht von der Erziehung abhängt, so doch vor allem die Erziehung von der Einsicht (ebd., S. 702). Wie sollen also Kinder „denken lernen“ (ebd., S. 707), wenn es die Erwachsenen selbst nicht können? Und wenn die Beharrlichkeit autonomen Denkens sich nicht durch Erziehung und Belehrung bewirken lässt, sondern nur durch eine „Explosion“ erzielt wird, deren Auswirkungen selten vor dem vierzigsten Lebensjahr die notwendige Festigkeit des Charakters bewirken (Kant 1798, S. 637), so stehen die pädagogischen Aussichten des Fortschritts insgesamt nicht besonders gut.

Zur Veranschaulichung einer individuellen anthropologischen Vervollkommnung entwirft die pragmatische Anthropologie die Idee des Weisen, die Kant mit den Momenten: Selbstdenken, sich als anderer denken und einstimmig denken umreißt (Kant 1798, S. 511). Wie wir weise werden können, verrät uns Kant leider nicht, doch glaubt er, dass man die Geschicklichkeit mit dem zwanzigsten, die Klugheit mit dem vierzigsten, die Weisheit aber erst ab dem sechzigsten Lebensjahr erlangen wird (ebd.). Diese Vermutungen geben uns genügend Anlässe dazu, über eine Umstrukturierung der Lehrerausbildung nachzudenken.

2. Der Ekel als Grenze und Movens des Fortschritts

Der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen besteht in der Vermutung, dass die Vernunft ein Organ besitzen muss, dass sie in der Erfahrung darüber „belehrt“, wann ihr etwas entspricht – dieses ist in praktischer Hinsicht die Selbstachtung vor dem Gesetz (Kant 1788, S. 195, 210) – und wann ihr etwas nicht entspricht. Für den letzteren Fall

stehen die idiosynkratischen Reaktionen des Ekels, die sozusagen ein organo-pragmatisches Prinzip der Weltkenntnis darstellen. Kant beruft sich in seiner *Anthropologie* an vielen Stellen auf den Ekel oder den Abscheu, um die Angemessenheit seiner Interpretationen nahe zu legen. Der Ekel macht deutlich, was der Mensch aus sich machen kann und – vor allem – was er aus sich machen soll; er bildet damit ein wichtiges leibliches Kriterium und Instrument des Fortschreitens.

Denn der Ekel ist die Reaktion der Vernunft auf die Tierheit des Menschen und der mit ihr verbundenen instinktmäßigen Gewohnheiten (ebd., S. 440). Nicht zufällig taucht der Ekel hier zuerst im §10 auf, in dem die Tugend als moralische Befolgung der Pflicht definiert wird, als eine Leistung, die immer wieder neu mit Hilfe von Reflexionen vollzogen werden soll (ebd., S. 437). Ekelgefühle resultieren nach Kant von den Empfindungen, die auf der Einbildung einer aufdringlichen Nähe beruhen, die den Menschen bannt, paralyisiert und überwältigt (Kant 1790, S. 247f.). Der Ekel ist ein empfindsames Reaktionsmuster, das auf eine nicht gewollte Nähe, eine Grenze verweist, die zugleich Abstoßung wie Anziehung markiert. So zeigt der Ekel an, dass es sich der Mensch nicht in seiner tierischen Behaglichkeit einrichten darf und er verweist somit *ex negativo* auf den Fortschritt. Nicht die Arbeit und die Anstrengung sind ekelhaft, sondern die Befreiung von ihnen. Kant wird hier vom Ekel vor der Sättigung erfasst. So macht der Ekel den Menschen auch deutlich, wenn sie sich zu flexibel, zu seicht und zu kalkulierend verhalten haben (Kant 1803, S. 539). Der Ekel bildet so ein Motiv für die anthropologische Antriebsstruktur, sich nicht dem „empfindungsleeren Dasein“ zu überlassen und sein Sein im Hinblick auf die Zukunft zu transzendieren. Der Ekel fordert uns zur Betriebsamkeit auf, denn der Ekel an der Langeweile, der nicht vergehenden Zeit, birgt in sich die Unmöglichkeit der Perfektibilität: „das Ausfüllen der Zeit durch planmäßig fortschreitende Beschäftigungen, die einen großen beabsichtigten Zweck zur Folge haben [...], ist das einzige sichere Mittel, seines Lebens froh und dabei doch auch lebenssatt zu werden“ (ebd., S. 556). Der Ekel zeigt an, dass der Mensch im Sichverlieren an den Augenblick dahin vegetiert, er lebt von Moment zu Moment, und in diesem Sichverlieren fallen die Dimension der Vergangenheit, aber vor allem die der Zukunft aus. Gegen die Langeweile und die Verzärtelung der Sinnlichkeit gilt es daher, erzieherisch tätig zu werden (ebd., S. 452). Der ekelhafte Mensch ist der zerstreute, der den Blick für die Mühsal des Lebens und den Fortschritt verloren hat. Und folgerichtig ist für Kant der „größte Sinnengenuß“, der vollkommen ohne Ekel genossen werden kann, nur der Zustand der Ruhe „nach der Arbeit“ (ebd., S. 613) – der vernünftigerweise bald verlassen werden muss, um nicht selbst ekelhaft zu werden.

Bei Kant finden wir eine pädagogische Dynamisierung des Ekels (Menninghaus 1999, S. 168), der auf den Zivilisationsprozess und damit auf die Vervollkommnung des Individuellen wie des Menschengeschlechts gerichtet ist. Daher muss man den Kindern „von Jugend“ an „das Laster verabscheuen lehren“, und zwar, wie Kant sagt, „weil es in sich selbst verabscheuungswürdig ist“ (Kant 1803, S. 707). Wenn hier der Ekel zum Lernziel avanciert, so deshalb, weil Kinder lernen sollen, „die Verabscheuung des Ekels und der Ungereimtheit an die Stelle des Hasses zu setzen“ (ebd., S. 754). Dem Ekel ist nur durch Ekel selbst beizukommen. Der innere Ekel vor dem Ekel sublimiert die äüße-

re Gewalt des Hasses; er kultiviert eine innere Moralität, die sich der direkten Vernichtung des anderen versagt, flieht doch der Ekel die Nähe des Ekelobjekts. Die Erziehung zum Ekel kultiviert eine Haltung der Innerlichkeit, die sich nicht primär an den „niederen“ Sinnen orientiert – Kant spricht davon, dass gerade die Nahsinne mit ihrem hohen Grad an Sensibilität und ihrem Überwältigungscharakter einen niedrigen Lerneffekt haben (Kant 1798, S. 452) –, sondern die einen intellektuellen Abscheu zeitigt, die Würde des Menschen in sich selbst zu verletzen. Ziel der Erziehung muss es daher sein, eine bestimmte „Geistesnahrung“ als für „uns nicht gedeihlich“, als „*widerlich*“ zu empfinden (ebd., S. 451). Man muss es als ekelhaft empfinden, nicht nur bestimmte Nahrungsstoffe aufzunehmen, sondern bestimmte Gedanken zu denken bzw. Haltungen und Laster zu entwickeln, die die Idee des Selbstzweckcharakters des Menschen tangieren. Denn der letzte Grad der Erziehung besteht in der Achtung der Würde des Menschen in seiner Person (Kant 1997, S. 727).

Wie der Ekel Movens einer vernünftigen Bildung ist, so ist er zugleich Indikator für deren Grenzen. Kant, so könnte man sagen, kennt einen „vernünftigen Ekel“. Diese „starke Vitalempfindung“ führt folgerichtig zum Erbrechen, und somit zur Expulsion des „Genossen“ (Kant 1798, S. 451). Den Geschmack mit anderen können wir bei Ekel vor den Handlungen anderer mit diesen nicht teilen. Jetzt wird der Ekel zur sozial abstoßenden Reaktion, die „das Bestreben enthält“, den vorgestellten Gegenstand nicht genießen zu wollen (ebd., S. 567, 644). Die Empfindung des Ekels zieht die Grenze zwischen Erträglichem und Unerträglichem. So verweist der Ekel auf ein bestimmtes Körperschema, insofern der Ekel ausdrückt, was aufgenommen und abgestoßen, was verdaut und assimiliert wird, welchen Körper man als gesund, schön und bedeutend erlebt. Der Ekel drückt somit ein symbolisches Verhältnis zu sich, den Mitmenschen und der Welt körperlich aus. Damit bildet der Ekel Organon und Grenze der intellektuellen, ästhetischen und praktischen Urteilskraft, ihr größtes Übel und zugleich ihre Therapie (Zirfas 2004a).

Systematisiert man die vorliegenden Bestimmungen und Beschreibungen des Ekels, so ergeben sich zwei Themenbereiche: einerseits macht der Ekel der Vernunft deutlich, dass der individuelle Mensch sich in der Gegenwart verliert: er ist faul, er ist veränderungsresistent, er ist zufrieden, er bleibt am tierischen Anfang stehen; und zum anderen verweist der Ekel auf unüberwindliche geschmackliche Differenzen: auf die Hässlichkeit des anderen und die Unmöglichkeit des Nachvollzugs eines ästhetischen bzw. ästhetischen Genusses. Während so der Ekel für die „individuelle“ Vernunft vor allem ein Organ der Stimulation zur Selbstperfektionierung darstellt, so enthält er in sozialer Hinsicht die Aufforderung, gemeinsame Geschmackswelten zu konstituieren, die wiederum eine „Tendenz zur äusseren Beförderung der Moralität“ qua reziprokem Wohlgefallen an der Lust des anderen zur Folge haben (ebd., S. 569f.). Bildung hieße, den Versuch zu unternehmen, eine soziale Ent-Differenzierung im Geschmack zu bewirken, die jegliches Verlangen nach Sättigung unterläuft. Solange wir uns noch vor uns und anderen ekeln, sind wir, als Individuen wie als Gattung, nicht vollständig. Oder anders: Das Weltbürgertum ist der Geschmack am Geschmack der anderen. Es gilt, die „Geselligkeit im Genießen“ zu fördern (ebd., S. 453).

3. Von der Tischgesellschaft zur unsichtbaren Familie der Menschenbrüder

Das Erreichen des humanen Zwecks, so Kant, ist nicht durch die freie allgemeine Assoziation aller Menschen, „sondern nur durch die fortschreitende Organisation der Erdbürger in und zu der Gattung als einem System, d.i. kosmopolitisch verbunden ist“, zu erwarten (Kant 1798, S. 690). Dieser regulativen Idee korrespondiert der Vorschein des Weltbürgertums im Hier und Jetzt der Tischgesellschaft. Der gemeinsame Geschmack eines Mahls lässt sich zum Geschmack am Universellen sublimieren und die Lust an Essen und Trinken wird durch die Lust am *esprit* einer rasonnierenden Essgemeinschaft einer philosophischen Lebensweise gerecht, die sich nur in Ausnahmefällen eine geistige Diät verordnet. Denn die Konnektivität des Geschmacks als übereinstimmendes Geschmacksurteil, hat eine moralische Funktion, die, wie Kant formuliert, „ein Wohlgefallen an der Übereinstimmung der Lust des Subjekts mit dem Gefühl jedes anderen, nach einem allgemeinen Gesetz (ist), welches aus der allgemeinen Gesetzgebung des Fühlenden, mithin aus der Vernunft entspringen muß“ (ebd., S. 570). Wer also vernünftig essen und trinken will – oder mit Kant: essen und trinken *soll*, denn die Übereinstimmung mit der kulinarischen Vernunft ist naturgemäß Pflicht – der muss das individuelle Einswerden mit den Speisen zugunsten eines moralischen Einswerdens mit der Weltgemeinschaft der Vernünftigen in allgemeingültigen ästhetischen Urteile transzendieren. Man ist, was man isst, und das äußert sich zumindest äußerlich im wohlgefälligen Betragen und Urteilen beim Essen. Essen so lässt sich sagen, negiert und transformiert den Einzelnen an das Gegessene; Übereinstimmung im Geschmack negiert und transzendiert den Einzelnen an die moralisch-kulinarische Vernunftgemeinschaft. Das ästhetische Betragen färbt hier sozusagen auf die innere Moralität ab – wie auch die Sittlichkeit auf den Geschmack (Kant 1790; S. 298ff.). Die Vernunft ist – auch bei Kant – wesentlich sinnlich (Böhme/Böhme 1985).

Die Idee eines kosmopolitischen Systems ist bei Kant insgesamt doppelt codiert: in der *Anthropologie* als politisch-legalistische Perspektive einer essenden Diskursgemeinschaft und in der *Metaphysik der Sitten* als moralistische Idee einer Familiengemeinschaft; in den letzteren geht die Idee der Vervollkommnung der Gattung in der unendlichen Kette der Wesen über die bloß formale Organisation *hinaus* und auf eine synchrone Versammlung der Brüder an einem Tisch *zu*. Die Idee der Menschheit enthält dabei das Ziel und den Zeitpunkt, in dem die Entwicklung abgeschlossen ist. Während das organisatorische Modell der *Anthropologie* lediglich auf ein zwischenmenschliches und -staatliches legales Modell abhebt, bezieht sich das anthropologische Schema der Familie – das sich von dem traditionellen genealogischen Prinzip und der Isonomie zur diachronen Tischgemeinschaft heterogener Kulturen und Kulturen erweitert – auf eine moralische Handlungsstruktur. Und von hier aus ließe sich die Frage formulieren, ob nicht die formale Struktur der Organisation eine spezifische moralische Qualität erfordert, die darin besteht, sich wechselseitig durch Verpflichtungen des Wohltuns zu einer Gattungsfamilie von Brüdern unter einem väterlichen Gesetz zu verbinden (Kant 1797, S. 612f.).

Dabei zielt Kant, wie das Christentum, in der moralischen Perspektive auf die Horizontale der Verbrüderung. Deren Familiarität gründet nicht auf unsicheren Gefühlen, sondern auf sicheren Regeln und basiert doch auf einer maßlosen Wechselseite, für die es keine Maßregeln gibt. Brüderlichkeit setzt Gleichheit, wechselseitige Freundschaft und unbedingtes Vertrauen voraus: „gleichsam als Brüder unter einem allgemeinen Vater, der aller Glückseligkeit will“ (Kant 1797, S. 613). Die weltweite Brüderlichkeit ist dann realisiert, wenn „die Gemeinschaft so weit gekommen ist, daß die Rechtsverletzung an *einem* Ort der Erde an *allen* gefühlt wird ...“ (Kant 1795, S. 216).

4. Die Kultivierung der Freiheit

Kants Anthropologie ist insgesamt dualistisch, insofern man eine *pragmatische* von einer *transzendentalen* Anthropologie unterscheiden kann. Ziel der transzendentalen Anthropologie ist der Versuch der Bestimmung von Freiheit und der Bestimmung des Menschen als Zweck an sich. Während die pragmatische Anthropologie die technische Geschicklichkeit, die praktische Klugheit und die moralische Weisheit skizziert, und damit dem einzelnen Orientierungs- und Handlungswissen vermittelt, zielt die transzendente Anthropologie auf die Bedingungen der Möglichkeiten von Menschsein überhaupt, und das meint bei Kant den Selbstzweckcharakter, die Würde und die Vernunft des Menschen, die diesen zu unbedingten Maximen seines Selbst- und Weltverhaltens verpflichten. Kant denkt sich „den“ Menschen als eine „Dublette“ (Foucault), als transzendentalen und empirischen Menschen, als Vernunft- und Naturwesen. Die Bestimmung des Menschen liegt darin, frei zu sein, sich selbst Gesetze geben zu können. Autonome Subjektivität kommt nach Kant vor allem im moralischen Denken und Handeln zum Ausdruck. Und sie gilt gleichwohl auch für Menschen, die – wie Kinder – ihre Autonomie noch nicht unter Beweis gestellt haben, die sie vielleicht – wie schwerstbehinderte Menschen – niemals unter Beweis stellen werden, und auch für solche, die sie – wie Drogenabhängige – eine Zeitlang nicht mehr unter Beweis gestellt haben. Denn die Aberkennung der autonomen Subjektivität kommt nach Kant der Aberkennung der Freiheit und damit der Veränderungsfähigkeit des Menschen gleich. Die radikale Freiheit des Menschen als Eigenschaft, seinem Leben eine völlig neue Perspektive zum Besseren zu geben, konstituiert – unterhalb von Gruppen- und Kulturzugehörigkeit – die Achtung, die Selbstachtung und die Würde des Menschen.

An diesen Zusammenhang lässt sich nun die pädagogische Frage stellen: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803, S. 711). Die ethische Paradoxie der modernen Pädagogik betrifft die Frage nach der Begründung eines pädagogischen Wirkens, das Freiheit und Selbsttätigkeit des Educanden voraussetzen muss, um moralisch zu sein und das in seinem Begriff der Intentionalität in Bezug auf Autonomie zugleich seine ethische Grundlage bedroht sieht. Unter dem Titel der Autonomie kann Erziehung nicht als Optimierungsprogramm auf eine höhere Menschlichkeit hin betrachtet werden, und so spricht Kant in seinen Vorlesungen zur Pädagogik auch nur dann von einer Kultivierung des Menschen im Hinblick auf eine Vervollkommnung der Mensch-

heit, wenn er auf die „Naturanlagen im Menschen“ abhebt (Kant 1803, S. 700ff.). Autonomie ist ein die Erziehung einschränkendes und bindendes, wenn man so will, selbst-restriktives Prinzip, denn das Gesetz des Erziehers wird der eigenen Autonomie wie der des Educanden nur dann gerecht, wenn es Autonomie – als Selbst- und Fremdaufforderung – intendiert. Dagegen erscheint die Frage, warum Menschen überhaupt autonom sein *wollen*, absurd.

Spricht Kant davon, wie denn die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren sei, so wird die Unbedingtheit und Absolutheit der kantischen Moral relativiert. Denn hier lässt sich zunächst festhalten, dass Kant nicht von Erziehung im Sinne von Wartung (Verpfl egung, Unterhaltung), Disziplinierung (Zucht), Zivilisierung und Moralisierung, sondern lediglich von *Kultivierung*, das meint: Belehrung und Unterweisung spricht, „daß man überall die richtigen Gründe aufstelle, und den Kindern begreiflich und annehmlich mache“ (ebd., S. 754). Der Zwang resultiert nach Kant also nicht aus der (Form von) Erziehung, sondern aus der Unterwerfung unter das Gesetz der öffentlichen Erziehung, mithin daraus, dass man überhaupt öffentlich zur Selbständigkeit erzogen werden muss. Nicht die Unterwerfung unter den Zwang erzieht den Menschen, sondern das Begründen und Begreiflichmachen des Zwangs, denn nur, so Kant, wenn man den Zwang der Gesellschaft „fühlt“, kann man Selbsterhaltung und Unabhängigkeit lernen. Dahinter steht die These, dass ich meine Freiheit nur im Lichte des Gesetzes erkennen kann; gäbe es kein Gesetz der Freiheit, so würden wir Freiheit überhaupt nicht wahrnehmen; gäbe es nur Gesetze, dann gäbe es auch keine Freiheit, sondern bloße Determination.

Interessant an dieser Stelle erscheint, dass der Kantische Hiatus zwischen Partikularem und Gefühlsmäßigen, Wille und Neigung auf der einen und Vernünftigen und Allgemeinen, praktischer Vernunft und Pflicht auf der anderen Seite zwar für den Einzelnen einsichtig gemacht werden muss, doch gleichwohl nicht durch eine „Triebfeder“, d.h. *nicht* anthropologisch, überbrückt werden soll, was Kant so ausdrückt, dass die „reine und mit keinem fremden Zusatze von empirischen Anreizen vermischte Vorstellung der Pflicht [...] auf das menschliche Herz durch den Weg der Vernunft allein [...] so viel mächtigern Einfluß [hat], als alle Triebfedern, die man aus dem empirischen Felde aufbieten mag, daß sie im Bewußtsein ihrer Würde die letzteren verachtet und nach und nach ihr Meister werden kann“ (Kant 1785, S. 39). Kant operiert hier mit einer sehr simplen kausalen Erziehungstheorie, die nicht nur die moralische Frage nach der Autonomie, sondern auch die didaktische nach der Mitteilbarkeit einer „reinen Vorstellung“ aufwirft: Denn wie stellt man eine „Handlung der Rechtschaffenheit“ nur in Begriffen vor bzw. wie können die erhabenen Handlungen im Sinne des kategorischen Imperativs als Pflichthandlungen vorgestellt werden, wenn Kinder den kategorischen Imperativ letztlich durch die Unmittelbarkeit des moralischen Gefühls vermittelt bekommen? Widerspricht eine vermittelte Vorstellung des kategorischen Imperativs und die im pädagogischen Kontext angenommene Vermittlung durch das Gefühl nicht jener (reinen) vernünftigen Unmittelbarkeit, die alleine Motivation einer autonomen praktischen Gesetzgebung sein kann (Kant 1788, S. 132)?

Diese Fragen zielen auf die ethische Didaktik eines reinen moralischen Katechismus, der zunächst in der Form eines „doktrinalen Instruments der Tugendlehre“ erscheint; Kant grenzt hier die dogmatische von der dialogischen und diese wiederum von der katechetischen Lehrmethode ab, die darin besteht, dass der Lehrer die Antworten „aus der Vernunft des Lehrlings methodisch auslockt“, um sie dann dessen Gedächtnis „anzuvertrauen“ (Kant 1797, S. 618f.). Die vernünftigen Fragen des Lehrers begrenzen, um nicht zu sagen: unterbinden immer schon das „nicht-vernünftige“ Fragen der Kinder; es gilt lediglich, das richtige Fragen zu lernen (und zu lehren), da die Antwort in Form des kategorischen Imperativs immer schon vorliegt.

5. Anthropologie und Pädagogik

Die pragmatische Anthropologie liefert der Pädagogik kein fertiges analytisches oder handlungsleitendes Modell, das Grund und Ziel der Erziehung, Erziehungserfolge und -misserfolge definiert. Der Projektcharakter der *Anthropologie*, die ein letztlich unerreichbares regulatives Ziel des Weltbürgertums definiert, überlässt der Pädagogik die konkrete Umsetzung für dieses Projekt, gibt ihr mit der Tischgesellschaft und der Weisheit lediglich regulative Bildungsmodelle an die Hand, die als Abbild und Orientierung der Humanität dienen können. Darüber hinaus geht die pädagogische Anthropologie von einem Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können der anthropologischen Voraussetzungen aus: Denn: „Da die Erziehung aber teils den Menschen einiges lehrt, teils einiges auch nur bei ihm entwickelt: so kann man nicht wissen, wie weit bei ihm die Naturanlagen gehen“ (Kant 1803, S. 699). Nach Kant lassen sich aus anthropologischen Überlegungen nicht unmittelbar pädagogische Theorien und Praxismodelle ableiten, wie umgekehrt aus pädagogischen Programmen nicht zwangsläufig gewisse Menschenbilder resultieren: Es gibt eine Eigenständigkeit anthropologischer wie pädagogischer Erkenntnisse; die pragmatische Anthropologie demonstriert, *dass* die humane Bestimmung darin liegt, sich der Menschheit würdig zu erweisen, und die Pädagogik hat zu klären, *ob* und *wie* sie dieses Ziel umsetzen kann (Zirfas 2004b).

Diese Differenz gilt auch für die *transzendente* Anthropologie, die den Selbstzweckcharakter und die Würde des Menschen betont. Pragmatische und transzendente Anthropologie sind miteinander verschränkt: Die pragmatische bildet die *ratio cognoscendi* der transzendentalen, diese wiederum die *ratio essendi* der pragmatischen Anthropologie. Kant hält Pädagogik und transzendente Anthropologie strikt auseinander, trennt den Menschen als körperliches, sinnliches, instinktgesteuertes Wesen von seiner Vernünftigkeit, Geistigkeit und Moralität. Sein Erziehungsprogramm zielt strikt auf die „natürliche“ Seite des Menschen, und damit auf die Vermittlung eines asketischen, praktischen, gesellschaftlichen und moralischen Wissens, das sich zum Ziel setzt, dem Menschen zu verdeutlichen, dass er aus sich einen vernünftigen Menschen zu machen habe. Letztlich obliegt es dem Einzelnen, ob er seiner Autonomie innewird, und damit die Möglichkeit ergreift, dem Selbstzweckcharakter und der Würde des Menschen in einer weltumspannenden Brüder(-und Schwestern)familie gerecht zu werden.

Bildung, Unterricht und selbst moralische Erziehung und ethische Propädeutik machen den Menschen nicht moralisch, disziplinieren, zivilisieren und kultivieren ihn bloß. Dass der Mensch seine Pflichten erkennt, kann durch keine Pädagogik gewährleistet werden; diese pädagogische Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit sichern allerdings auch die moralische Autonomie des Einzelnen, als Zögling wie als Erzieher, denn beide sind nicht von einer erzieherischen Technik abhängig, sondern vor dem allgemeinen Sittengesetz dafür verantwortlich, wie sie denken und handeln. Die völlige Angemessenheit des moralischen Willens zum Sittengesetz käme einer „Heiligkeit“ (Kant) gleich, die sinnlichen Wesen nicht zukommen kann. Trotzdem hält Kant an dem Postulat fest, dass alle vernünftigen Naturanlagen verwirklicht werden müssen (Kant 1784, S. 35). Es geht ihm hier um eine Charakterbildung, die die Selbstverpflichtung und die dazugehörige Handlung integriert (Kant 1803, S. 748). Du kannst, weil du sollst bzw. weil du ein vernünftiger Mensch bist! Aber ob die Menschen ihre Pflicht tatsächlich erfüllen, ob sie der Würde der Menschheit tatsächlich gerecht werden, kann von keiner Pädagogik gewährleistet werden. Die transzendente Anthropologie bleibt für die Pädagogik eine *terra incognita*. Die pädagogische Praxis ist daher bei Kant an eine pragmatische Anthropologie verwiesen.

Während die transzendente Anthropologie das Ziel der pragmatischen Anthropologie legitimiert, gibt jene mit den Modellen der Tischgesellschaft und dem Weisen der Gattung wie dem Einzelnen handlungsleitende Konzepte an die Hand, die der pädagogischen Praxis einen judiziösen Erwartung und Orientierung verschaffen. Kurz: Werdet weise und speist miteinander!

Literatur

- Althans, B./Zirfas, J. (2005): Die unbewusste Karte des Gemüts – Immanuel Kants Anthropologie der Passivität. In: Buchholz, M.B./Gödde, G. (Hrsg.): Macht und Dynamik des Unbewussten. Auseinandersetzungen in Philosophie, Medizin und Psychoanalyse. Bd. 1. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 70-94.
- Arendt, H. (1996): Vom Leben des Geistes. Bd. 2. München: Piper.
- Blumenberg, H. (1986): ³Lebenszeit und Weltzeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhme, H./Böhme, G. (1985): Das Andere der Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2001): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Unveröff. Manuskript (frz. Fassung im Centre Foucault, Paris, D 60, 1/2).
- Kant, I. (1784/1982): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. IX. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M. Suhrkamp, S. 31-50.
- Kant, I. (1785/1982): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. VII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1982, S. 7-102.
- Kant, I. (1788/1982): Kritik der praktischen Vernunft. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. VII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 103-302.
- Kant, I.: (1790/1982): Kritik der Urteilkraft. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. X. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1793/1982): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. XI. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 125-172.

- Kant, I. (1795/1982): Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. XI. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 191-259.
- Kant, I. (1797/1982): Die Metaphysik der Sitten in zwei Teilen. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. VIII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 303-634.
- Kant, I. (1798/1982): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefasst (2., verb. Aufl. 1800). In: Ders.: Werkausgabe. Bd. XII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 395-690.
- Kant, I. (1803/1982): Über Pädagogik. In: Ders.: Werkausgabe. Bd. XII. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 691-761.
- Kant, I. (1997): Kants gesammelte Schriften. Hrsg. v. der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Bd. 25. Abt. Vorlesungen. Bd. 2: Vorlesungen über Anthropologie. Hrsg. v. der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen. Berlin: de Gruyter.
- Kleingeld, P. (1995): Fortschritt und Vernunft. Zur Geschichtsphilosophie Kants. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Löwisch, J. (1975): Über den „Fortschritt zum Besseren“. Kants Stellung zum Wert utopischen Denkens. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75, S. 19-33.
- Menninghaus, W. (1999): Ekel. Theorie und Geschichte einer starken Empfindung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Spaemann, R. (1983): Unter welchen Umständen kann man noch von Fortschritt sprechen? In: Ders.: Philosophische Essays. Stuttgart: Reclam, S. 130-150.
- Sting, S. (1991): Der Mythos des Fortschreitens. Zur Geschichte der Subjektbildung. Berlin: Reimer.
- Sting, S. (1996): Zwischen Vernunft und Tierheit. Zum problematischen Status von Mensch und Erziehung bei Kant. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 73-105.
- Weckmann, B. (1990): Tugend muß erworben werden, sie kann und muß gelehrt werden. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 90, S. 335-351.
- Weniger, E. (1929/1952): Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Ders.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 7-22.
- Zirfas, J. (2002): Der Fortschritt des Humanen. Geschichtsphilosophische und pädagogische Überlegungen zu Immanuel Kants *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefasst*. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie. Bd. 11, H. 2: Kants Anthropologie. Berlin: Akademie Verlag, S. 116-139.
- Zirfas, J. (2004a): Bildung und Ekel. Zur pädagogischen Anschlussfähigkeit eines Gefühls. In: Kliska, D./Schubert, V. (Hrsg.): Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 160-180.
- Zirfas, J. (2004b): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jörg Zirfas, Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Pädagogik, Bismarckstr. 1, 91054 Erlangen. E-Mail: joerg-zirfas@paed.phil.uni-erlangen.de