

Robinson dos Santos

Moralität und Erziehung bei Immanuel Kant

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaft / Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: apl. Prof. Dr. Heinz Eidam
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

Tag der mündlichen Prüfung

5. Oktober 2007

Gedruckt mit Unterstützung des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes (DAAD).

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

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2007
ISBN 978-3-89958-344-1
URN: urn:nbn:de:0002-3441

© 2007, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaglayout: Jörg Batschi Grafik Desing, Kassel
Umschlagbild: Kant im Arbeitszimmer, Lithografie von Heinrich Wolff (1909)
Verfügbar unter: <http://www.kant.uni-mainz.de/>
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Para minha esposa Lenara, com amor e carinho

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung.“
(Wilhelm von Humboldt)

„Jedes System der Ethik kann nur zeigen, daß es Wahrheit in sich habe, wenn eine Methode aufgestellt werden kann, dasselbe zu realisieren. Die Pädagogik ist die Probe für die Ethik.“ (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher)

„In einem deutschen Schullesebuch um 1890 begann ein Gedicht: *Den kategorischen Imperativus fand, daß weiß ein jedes Kind, Immanuel Kant.* Heute weiß das nicht mehr jedes Kind.“ (Karl Jaspers)

INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNG	7
EINLEITUNG	9
I – PÄDAGOGIK ALS PROBLEM UND PROBLEME DER PÄDAGOGIK BEI KANT	16
1.1 ÜBER PÄDAGOGIK – EINWÄNDE GEGEN SCHRIFT UND THEMA.....	16
1.2 ANMERKUNGEN ZUGUNSTEN DER BEHANDLUNG DES THEMAS.....	18
1.3 ÜBER DEN ZUSAMMENHANG ZWISCHEN MORAL, ERZIEHUNG UND ANTHROPOLOGIE	20
1.4 ZUM STANDPUNKT DER FORSCHUNG: EINIGE PERSPEKTIVEN SEIT WEISSKOPFS ABHANDLUNG (1970)	24
1.4.1 <i>Historisch-philologische Rezeption</i>	25
1.4.1.1 <i>Die Untersuchung von Traugott Weisskopf</i>	25
1.4.1.2 <i>Die Studien von Peter Kauder</i>	40
1.4.2 <i>Rezeption in der Erziehungswissenschaft</i>	48
1.4.2.1 <i>Theo Winkels und die Frage nach dem Wissenschaftscharakter der Pädagogik</i>	49
1.4.2.3 <i>Rezeption in der Kant-Forschung</i>	55
1.4.3.1 <i>Werner Starks Plädoyer für eine „Erziehungslehre“ Kants</i>	58
1.5 BEMERKUNGEN ZUR REZEPTION UND ZUM INTERPRETATIONSVORHABEN...63	
II – KANTS GRUNDLAGE DER MORAL.....	66
2.1 DAS PROBLEM DER FREIHEIT IN BEZUG AUF DIE BESTIMMUNG DES MENSCHEN	66
2.2 TRANZENDENTALE FREIHEIT UND PRAKTISCHE FREIHEIT.....	73
2.3 FESTLEGUNG DES PRINZIPS DER SITTLICHKEIT	84
2.3.1 <i>Die I. und II. Sektion der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten</i>	87
2.3.2 <i>Die III. Sektion der Grundlegung</i>	107
2.3.3 <i>Anmerkungen</i>	116
2.4 METHODENLEHRE DER KPV: DIE FRAGE DER BILDUNG ZUR MORAL	117
III - ANTHROPOLOGISCHE UND GESCHICHTSPHILOSOPHISCHE FUNDIERUNG DER PÄDAGOGIK	127
3.1 NATURANLAGE: ASPEKTE VON NATUR UND FREIHEIT IN DER BESTIMMUNG DES MENSCHEN	127
3.1.1 <i>Naturanlage innerhalb der Religionsschrift</i>	131
3.1.1.1 <i>Die Anlage für die Tierheit</i>	133
3.1.1.2 <i>Die Anlage für die Menschheit</i>	135
3.1.1.3 <i>Die Anlage für die Persönlichkeit</i>	137

3.2 ANTAGONISMUS UND ERZIEHUNG ODER KANTS FRAGE: „WIE KANN MAN ABER ERWARTEN, DAS AUS SO KRUMMEN HOLZE ETWAS VÖLLIG GERADES GEZIMMERT WERDE?“	140
3.2.1 <i>Die Aufgegebenheit des Menschen: „ungesellig-geselliges“ und erziehungsbedürftiges Wesen</i>	142
3.2.2 <i>Gesellschaftlich - politische Forderungen</i>	148
EXKURS – DAS PROBLEM DES BÖSEN UND DIE WIEDERHERSTELLUNG DER URSPRÜNGLICHEN ANLAGE ZUM GUTEN: REFORM ODER REVOLUTION? 157	
IV – ERZIEHUNG UND DIE FRAGE DANACH, WAS DER MENSCH IST UND WAS ER SEIN SOLL.....	172
4.1 GRUNDBESTIMMUNGEN DER ERZIEHUNG	172
4.1.1 <i>Physische und praktische Erziehung – eine Differenzierung</i>	173
4.1.2 <i>Erziehung als Idee</i>	175
4.2 KANTS FORDERUNG: „ERZIEHUNG MUSS EIN STUDIUM WERDEN“	185
4.2.1 <i>Pädagogik als praktische Wissenschaft</i>	190
4.2.2 <i>Erziehung und Experiment</i>	194
4.3 AUFGABE DER ERZIEHUNG.....	198
4.3.1 <i>Wartung</i>	200
4.3.2 <i>Disziplin</i>	202
4.3.3 <i>Kultivierung</i>	209
4.3.4 <i>Zivilisierung</i>	217
4.3.5 <i>Moralisierung</i>	222
V – TUGEND ALS MORALISCHE PRAXIS.....	227
5.1 KANTS BEGRIFF DER TUGEND	230
5.1.1 <i>Zwecke, die zugleich Pflichten sind</i>	238
5.1.1.1 <i>Eigene Vollkommenheit als Zweck, der zugleich Pflicht ist</i>	242
5.1.1.2 <i>Fremde Glückseligkeit als Zweck, der zugleich Pflicht ist</i>	247
5.2 IST TUGEND LEHRBAR?	249
5.2.1 <i>Ethische Didaktik</i>	252
5.2.2 <i>Ethische Asketik</i>	257
AUSBLICK.....	261
SIGLENVERZEICHNIS	266
LITERATUR.....	268

DANKSAGUNG

Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bedanken bei:

Apl. Prof. Dr. *Heinz Eidam*,

Prof. Dr. *Wolfdietrich Schmied-Kowarzik*,

Prof. Dr. *Hans-Georg Flickinger*

für die freundliche und ermutigende Unterstützung und Kritik während der Ausführung dieser Arbeit.

Ich bedanke mich ebenfalls bei Frau *Rosemarie Heipcke* für die Durchsicht des Manuskripts sowie bei *Michael Pyrsch*, *Gerhard Zarbock* und *Dr. Frank Hermenau* für die kritischen Bemerkungen zu unterschiedlichen Teilen dieser Arbeit.

Bei der Doktorandin *Heike Borufka* M. A. und *Jürgen Kaiser* bedanke ich mich nicht nur für die wertvolle Kritik bei der Lektüre des Manuskripts, sondern auch für die freundliche und vielfältige Unterstützung während des Aufenthalts in Kassel.

Für die vielfältigen Vorschläge zu meinem anfänglichen Interpretationsvorhaben sowie für die freundliche Unterstützung möchte ich mich auch herzlich bedanken bei den brasilianischen Kollegen: Dr. *Cláudio Almir Dalbosco* (Universidade de Passo Fundo), Dr. *Clélia Aparecida Martins* (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Marília), Dr. *Edmilson Menezes* (Universidade Federal de Sergipe), Doktorand *José André da Costa* M.A, M.A. *Júlio César Werlang* und M.A. *Paulo César Carbonari* (Instituto Superior de Filosofia Berthier – Passo Fundo).

Dem Deutschen Akademischen Austausch Dienst – DAAD – und der CAPES (Bundesregierung Brasilien) danke ich für das Stipendium, welches meine Promotion ermöglicht hat.

EINLEITUNG

Moralische Selbstbestimmung liegt unübertragbar in der je eigenen Verantwortung eines jeden Subjekts und kann nur unter der Voraussetzung der Freiheit gedacht werden. Nichtsdestotrotz ist moralisches Verhalten etwas, das erst durch Lernen erworben wird. In der Philosophie Immanuel Kants ist dies nur dem vernünftigen Naturwesen möglich und sogar erforderlich. Moralische Selbstbestimmung ist deshalb sowohl im Zusammenhang mit Moralphilosophie als auch mit Moralerziehung zu denken. Die begriffliche Unterscheidung von Moralphilosophie und Moralerziehung setzt verschiedene Gegenstände und Zwecke voraus. Dennoch haben sie etwas gemeinsam, verbindet sie doch der Begriff „Moral“. Diesen Zusammenhang aufzuklären ist das Leitthema dieser Arbeit.

In der Philosophie Kants ist der Zusammenhang zwischen Moral und Erziehung aus verschiedenen Gründen nicht unmittelbar eindeutig. Die Moral steht im Zentrum der praktischen Philosophie und ist deshalb ein wichtiger Aspekt von Kants philosophischem System. Auf den ersten Blick scheint die Erziehung kein großes theoretisches Interesse bei Kant erregt zu haben und sogar wenig von ihm geschätzt worden zu sein, da er sich nicht schwerpunktmäßig mit der Pädagogik beschäftigt hat. Infolgedessen gibt es innerhalb der Kant-Forschung hinsichtlich der

Behandlung dieser beiden Themenbereiche einen sehr bedeutenden Unterschied. Einerseits gibt es eine relativ lange Tradition im Bereich der Kantschen Ethik (praktische Philosophie), die durch verschiedene Richtungen und Interessen geprägt ist, etwa im Hinblick auf die Grundlagen der Moralphilosophie, politischen Philosophie und Rechtsphilosophie. Innerhalb der gegenwärtigen Ethik setzen sich die verschiedenen Rezipienten am intensivsten mit der Moralphilosophie Kants auseinander. Aufgrund des Vorwurfs des Formalismus lehnen manche Autoren diesen moralphilosophischen Ansatz von Kant ab. Allerdings sollte seine Philosophie nicht vereinfacht und in eine „Schublade“ gesteckt werden, denn viele seiner Ideen sind Schlüsselbegriffe für das Verständnis verschiedener Probleme unserer Gegenwart.

Andererseits finden die pädagogischen Ideen Kants keine große Anerkennung, weder im Bereich der Kant-Forschung noch im Bereich der Erziehungswissenschaft. Gründe hierfür werden im ersten Kapitel thematisiert. Dennoch, wenn man bedenkt, dass Kant nicht nur das oberste Prinzip der Moral finden wollte, ein allgemein und unbedingt gültiges Prinzip, sondern sich auch über Möglichkeiten seiner Verwirklichung klar geäußert hat, sowohl durch seine Tugendlehre als auch durch seine Anthropologie, Geschichtsphilosophie und seine Vorlesungen über Pädagogik, dann scheint ein Zusammenhang zwischen Moral und Erziehung innerhalb seines Werkes zumindest denkbar. Es ist das Ziel dieser Arbeit, einen solchen Zusammenhang unter Berücksichtigung der Moral, der Anthropologie und der pädagogischen Ideen Kants darzustellen.

Mit anderen Worten: Hier geht es darum, die Forderung einer Erziehung zur Moralität bei Kant zu klären. Die Erziehung wird in dieser Perspektive als eine Verwirklichungsweise der Moral angesehen. Diese Forderung beruht allerdings auf bestimmten philosophischen und anthropologischen Voraussetzungen. Dazu müssen Kants Argumente

bestimmt und erläutert werden. Deshalb beruht diese Aufgabe prinzipiell auf einer immanenten Lektüre.

Die vorliegende Untersuchung ist in fünf Kapitel unterteilt.

Zunächst wird die Pädagogik als Problem bei Kant gezeigt sowie die Probleme, auf die man stößt, wenn die Schrift *Über Pädagogik* zur Analyse herangezogen wird. Dazu wird zunächst eine kommentierte Zusammenfassung der entsprechenden Rezeption dieses Themas erstellt: Die *philologische Rezeption*, die *Rezeption innerhalb der Erziehungswissenschaft* sowie die *Rezeption innerhalb der Philosophie* bzw. in der *Kant-Forschung*. Seit der Veröffentlichung der Abhandlung *Immanuel Kant und die Pädagogik: Beiträge zu einer Monographie* (1970) von Traugott Weisskopf bezieht sich die Auseinandersetzung über Kant und die Pädagogik vorwiegend auf die Diskussion bezüglich der „Originalität“ oder „Nicht-Originalität“ der Schrift *Über Pädagogik*. Infolgedessen werden andere mögliche Perspektiven einer Lektüre oder Debatte über Moral und Erziehung bei Kant kaum beachtet oder vernachlässigt.

Die Frage der Originalität der Schrift *Über Pädagogik* hat große Bedeutung, ist aber bei weitem nicht die einzige in Bezug auf das Thema, denn sie erschöpft die Frage der Erziehung bei Kant keineswegs. Obwohl die Diskussion legitim ist, hat sie jedoch meines Erachtens eine begrenzte Gültigkeit, da sie eher an der Autorenschaft als am Inhalt der Schrift interessiert ist. Darauf hinaus lässt sie die systematische Untersuchung des Zusammenhangs von Erziehung und praktischer Philosophie (Moralphilosophie) bei Kant als sekundär erscheinen.

Die Wirkung dieser *philologischen Rezeption* ist dennoch wichtig und wird deshalb in der vorliegenden Arbeit analysiert. Mein Rezeptionskommentar beschränkt sich auf eine Auswahl der wichtigsten Arbeiten zum Thema seit der Abhandlung von Weisskopf (1970). Das erste Kapitel soll sowohl einen Überblick über den Stand der Forschung als auch meine eigene Auffassung darstellen.

Das zweite Kapitel behandelt Kants Grundlagen der Moral und ihre Erläuterungen hinsichtlich der Möglichkeit der Moral und damit der

Möglichkeit der moralischen Erziehung. Die Begründung der Moral im Sinne Kants ist mit der Klärung des Begriffs der Freiheit untrennbar verbunden. Diese Erläuterung ist bereits teilweise eine Antwort auf die Frage: „Was ist der Mensch?“ Ihre Beantwortung, welche die ganze Philosophie Kants zusammenfasst, ist eine notwendige Bedingung, um seine pädagogischen Ideen adäquat verstehen zu können. Hier zeigt sich die Bestimmung des Menschen als zugleich *intelligibles* und *sensibles* Wesen. Worauf Kant eine solche doppelte Bestimmtheit des Menschen gründet, ist deshalb gründlich zu analysieren. An dieser Stelle wird im Laufe meiner Dissertation besonders auf die Auflösung der dritten Antinomie der *Kritik der reinen Vernunft* (*KrV*) eingegangen. Des weiteren ist der zentrale Begriff zum Übergang zwischen theoretischer und praktischer Philosophie bei Kant zu bedenken: Der Begriff der *Freiheit*. Es wird gezeigt, dass die Freiheit im Bereich der *KrV* als „absolute Spontaneität“ wenigstens denkbar bleibt, und dadurch wird es möglich, den Begriff in seinem „transzentalen“ Sinne zu formulieren. Die Bedeutung dessen, was Kant transzendentale Freiheit nennt, ist der erste Schritt zur Begründung der Moral und wird folglich in diesem Kapitel thematisiert.

Zudem wird im zweiten Kapitel der intelligible Charakter des Menschen dargestellt. Dort findet sich die Begründung der Sittlichkeit in ihren Grundlinien wieder. Sobald die Denkbarkeit der Freiheit und dadurch ihre Möglichkeit in praktischer Hinsicht gerechtfertigt ist, werden die Hauptschritte der Begründung der Moralität rekonstruiert. Zum Schluss dieses Kapitels wird die Frage nach der Bildung zur Moral gestellt. Hierdurch wird das Problem der Vermittlung der Moral analysiert, welches Kant in der *Methodenlehre* der *Kritik der praktischen Vernunft* (*KpV*) thematisiert hat.

Im dritten Kapitel wird die anthropologische und geschichtsphilosophische Fundierung der Pädagogik dargestellt. In diesem Zusammenhang spielt der Begriff *Naturanlage* eine zentrale Rolle, um die Bestimmung des Menschen im Sinne Kants zu verstehen. Kant

stellt diesen Begriff in seiner Schrift *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* dar, welche sich an die *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* und an die kleinen Schriften zur Politik und Geschichtsphilosophie anschließt. Durch diese Analyse wird gezeigt, dass Anthropologie und Geschichte nur in ihrer pädagogischen und politischen Dimension angemessen verstanden werden können. Die Pädagogik ist ihrerseits ebenfalls auf die Anthropologie, Geschichte und Politik angewiesen.

Nur innerhalb des geschichtlichen Fortschritts der menschlichen Gattung kann die Entwicklung der Naturanlagen richtig verstanden werden. Diese Aufgabe ist in weitestem Sinne pädagogischer Natur und manifestiert sich in der Politik. Einerseits mündet er in einer durch Recht gestalteten Gesellschaft (äußere Freiheit) und andererseits in der Bildung des moralischen Charakters (innere Freiheit). Deshalb wird über eine anthropologische und geschichtsphilosophische Fundierung der Pädagogik gesprochen.

Das vierte Kapitel greift auf die Gliederung der Pädagogik zurück und versucht, im Anschluss an Moral und Anthropologie ihre Bedeutung zu rehabilitieren. Hier soll gezeigt werden, dass die Pädagogik einerseits die Forderung nach einer Verwirklichung der Ethik stillen und andererseits einen emanzipatorischen und autonomen Handlungshorizont der Erziehung als Wissenschaft bieten kann. Um die Erziehung als Verwirklichungsweise der moralischen Autonomie zu konzipieren, ist nicht nur die Freiheit vorauszusetzen, die als Autonomie durch das Prinzip der Sittlichkeit positiv begründet wurde, sondern auch eine leitende (regulative) Idee, woran sich die pädagogische Praxis orientieren kann.

Damit komme ich zu dem Schwerpunkt der Arbeit, die ich als Frage formulieren möchte: Wie lässt sich die Moralität, welche auf dem Begriff der transzendentalen Freiheit beruht, in einem Wesen, das zugleich sensibel ist, verwirklichen?

Gerade weil der Mensch nicht nur eine intelligible (unbedingte), sondern auch eine empirische (bedingte) Dimension hat, stellt sich die Frage nach der Vereinigung beider Dimensionen. Wäre der Mensch nur ein intelligibles Wesen, dann wäre die Rede über die Verwirklichung von Freiheit und Moral und auch die über Erziehung sinnlos, weil in der Idee eines rein intelligiblen Wesens bereits die moralische Vollkommenheit gedacht ist. Der Mensch ist aufgrund seiner Naturzugehörigkeit jedoch ein Wesen, welches zu seiner Vervollkommenung befähigt werden muss und insofern moralisch unvollkommen ist. Von daher braucht er nicht nur ein oberstes Prinzip der Moral, sondern auch eine leitende Idee der moralischen Erziehung. Daher wird gezeigt, wie diese Idee sich in den verschiedenen Aufgaben der Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung innerhalb des Erziehungsprozesses Realität verschafft. Die Pädagogik wird aufgefordert, sich in eine Wissenschaft zu verwandeln. An dieser Stelle wird Kants Forderung überprüft werden. Nicht nur die intelligible Dimension, sondern auch die sinnlich-empirische Dimension des Menschen hat für die Begründung der moralischen Erziehung Bedeutung.

Als zu einer empirisch bedingten Welt gehöriges Wesen, also als ein bloßes Naturwesen betrachtet, ist der Mensch jedoch der Naturkausalität unterworfen. Innerhalb dieser Erläuterungen soll daher auch der Begriff *Naturanlage* und seine Bedeutung analysiert werden. Als zugleich Vernunft- und Naturwesen hat der Mensch bestimmte Qualitäten, die sich durch Erziehung entwickeln können, und zwar zugunsten der Moralität. Zum Schluss des Kapitels wird dann die Gliederung der Pädagogik bzw. der moralischen Erziehung in ihren verschiedenen Stufen dargestellt. Hier werden insbesondere die Begriffe der Wartung, Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung als Propädeutik zur Moral betont.

Im fünften Kapitel wird der Begriff der Moralisierung als *Erziehung zur Tugend*, somit als *moralische Praxis* dargestellt und analysiert. Die Tugendlehre erweist sich als unverzichtbare Grundlage zur Formulierung

einer Theorie der moralischen Erziehung bei Kant. Es geht hier nicht nur um ihren Inhalt, sondern auch und vor allem um ihre *Methoden*. Die moralische Bildung des Charakters braucht neben der theoretischen Erkenntnis von ethischen Prinzipien auch unmittelbar ihre Ausführung durch Übung. Das ist ein wichtiges Mittel, um die moralische Urteilsfähigkeit zu schärfen und den Charakter zu erziehen.

Wenn eine Erziehung zur Moralität gerechtfertigt ist, eröffnen sich weitere Perspektiven. Eine dieser Perspektiven ist das Ideal einer kosmopolitischen Zivilisation. Die Charakterisierung des Menschen als Weltbürger hat bestimmte politische und gesellschaftliche Konsequenzen. Dies werde ich in meinem Schlusswort noch einmal thematisieren

Insgesamt wird durch meine Untersuchung gezeigt, dass die Erziehung und die Pädagogik neben der Anthropologie und der Tugendlehre, eine zentrale Rolle in der praktischen Philosophie Kants insofern spielen, als dass erst durch sie die moralische Vervollkommenung des Menschen zu verwirklichen ist, welche den eigentlichen Anspruch der Philosophie Kants ausmacht.

I – PÄDAGOGIK ALS PROBLEM UND PROBLEME DER PÄDAGOGIK BEI KANT

1.1 *Über Pädagogik* – Einwände gegen Schrift und Thema

Die Pädagogik - sowohl das Thema als auch die Schrift - hat im philosophischen System Kants einen sehr umstrittenen Status. Ein Grund dafür ist der zweifelhafte Ursprung der Schrift *Über Pädagogik*, welche zwar in die *Akademie-Ausgabe* aufgenommen, aber nicht als authentisches Werk gesichert ist. Ein weiterer Grund sind Kants Äußerungen zur Pädagogik innerhalb seiner anderen Werke, die durch verschiedene Perspektiven geprägt sind, das heißt das Thema als solches wurde von ihm nicht systematisch abgehandelt. In diesem Sinne wäre es undenkbar, Kants Pädagogik ohne seine Philosophie als Ganzes zu betrachten. Seine Aussagen über Erziehung und Pädagogik sind in den Schriften der praktischen Philosophie zu finden und stammen aus verschiedenen Zeiten seiner philosophischen Arbeit.

In Bezug auf das erste Problem, nämlich das des Ursprungs der Schrift, sind folgende Argumente aufzuführen:

- a) Das erste und vielleicht wichtigste liegt in dem Einwand gegen die Originalität der Schrift *Über Pädagogik*. Es wird bezweifelt, dass sie wirklich von Kant sei. Vielmehr sei die Schrift ein Werk seines Schülers und Freundes Friedrich Theodor Rink, der die Notizen und Register von Kant kompiliert und das Buch herausgegeben hat. Kurz: Die Schrift *Über Pädagogik* ist kein authentisches Werk von Kant.
- b) Geht man von der Korrektheit dieser These aus, dann scheint eine Diskussion über die inhaltlichen Aussagen des Buches, als Kants eigenes „geistiges Eigentum“, widersprüchlich.

Im zweiten Fall, wenn man sich auf Kants unterschiedliche Äußerungen über Erziehung und Pädagogik innerhalb seiner anderen Arbeiten bezieht, ergeben folgende Argumente ein neues Problem:

- a) Im Bereich von Kants kritischer Philosophie erscheinen Erziehung und Pädagogik als Bruchstücke von anderen Reflexionen, nämlich im Kontext von Anthropologie, Politik, Religions- und Geschichtsphilosophie. Hinzu kommt die Ungenauigkeit des Gebrauchs der Begriffe Erziehung und Pädagogik. Sie sind manchmal als Synonyme, manchmal aber auch unterschiedlich angewendet. Es ist deshalb sehr schwierig, diese unterschiedlichen Fragmente zu einem Ganzen zusammenzufassen.
- b) Vergleicht man die Pädagogik mit der Ethik, welche systematisch abgehandelt wurde, so wird eine Diskrepanz zwischen beiden sichtbar. Der Ethik wurde im Gegensatz zur Pädagogik eine größere Bedeutung zugeschrieben. Es entsteht der Eindruck, dieses Thema sei kaum produktiv durchdacht worden.

Daraus folgt, dass eine Schwierigkeit dieses Themas auf der Verwechslung des Themas mit der Schrift als solcher beruht. Aufgrund des Problems der Schrift wird das Thema vernachlässigt.

Ein weiteres mögliches Argument gegen die Behandlung dieses Themas liegt in der Annahme einer Altersschwäche bei Kant, die folglich zu einem Misskredit seiner späteren Schriften geführt hat. Wenn die Annahme zuträfe, müssten sowohl die *Pädagogik-Schrift* als auch die anderen Schriften der neunziger Jahre, wie die *Kritik der Urteilskraft* (1790), die *Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (1793), die *Metaphysik der Sitten* (1797) und die *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1798), welche ebenfalls Gedanken über Erziehung enthalten, zu diesen wenig geschätzten Schriften gerechnet werden.

1.2 Anmerkungen zugunsten der Behandlung des Themas

Kant hat wirklich keine systematische Untersuchung über die Erziehung durchgeführt, da nur diese von Rink herausgegebene Schrift existiert. Dies darf aber nicht die Tatsache verhüllen, dass sein ganzes philosophisches System und insbesondere seine praktische Philosophie ein pädagogisches Interesse haben. Wenn Kant sich - zumindest fragmentarisch - über Erziehung geäußert hat, ist es nicht sinnlos, darüber zu diskutieren. Da die Schrift *Über Pädagogik* in ihrer Authentizität nicht gesichert ist, können wir als Alternative Kants authentisches und systematisches Werk zur Unterstützung heranziehen. Dies ist ein besserer Ausgangspunkt und könnte sogar zur „Kontrolle“ und Überprüfung der Pädagogik-Schrift¹ dienen.

Die in der Schrift *Über Pädagogik* entwickelten Ideen, wie etwa die Erziehung als Entwicklung der Naturanlage und als Bildung des Charakters, sind bereits in vorherigen Werken Kants vorzufinden und werden hier wieder aufgenommen. Deshalb ist die Hypothese einer Grundlegung und Konzeption der Erziehung als *Erziehung zur Moralität* in der Philosophie Kants sinnvoll. Daher wird in dieser Arbeit die Originalitäts-Frage im Prinzip sekundär behandelt. Diese Frage wird im Rezeptionskommentar lediglich in Grundlinien dargestellt, insofern man auch mit Bezug auf Kants andere Schriften über Erziehung sprechen kann.

In Bezug auf den Aspekt des Gegensatzes zwischen systematischer Ethik und Erziehung ist folgender Einwand zu bedenken: Zwar hat Kant systematisch mit der Ethik gearbeitet, die einen grundlegenden Teil seines kritischen Systems darstellt, dennoch hat er bereits innerhalb der Schriften im Bereich der Ethik, nämlich in der Methodenlehre der *Kritik der praktischen Vernunft* (1788) und auch in der Tugendlehre, welche im letzten Teil der *Metaphysik der Sitten* (1797) auftaucht, Fragen in engem

¹ Vgl. HUFNAGEL, 1990, S. 34.

Zusammenhang mit Erziehung deutlich dargestellt: Es wird „unter dieser Methodenlehre die Art verstanden“, so argumentiert er, „wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüt, Einfluß auf die Maximen desselben verschaffen, d. i. die objektiv-praktische Vernunft auch subjektiv praktisch machen könne“². Diese Frage ist ein bedeutungsvoller Hinweis darauf, dass Kant nicht nur ein Prinzip für die Moral objektiv und allgemeingültig finden wollte, sondern auch Möglichkeiten zu ihrer Verwirklichung. Insofern kann man durch diesen Hinweis argumentieren, dass die Moral nicht nur pädagogischen Anspruch hat, sondern auch Konsequenzen. Daher lassen sich Erziehung und Pädagogik als unerlässliche Mittel zur Verwirklichung der Moral denken. Dieses Stück von Kants *KpV* ist zentral für die Grundlegung einer Erziehung zur Moralität, weil er grundsätzlich einen Begriff davon verlangt und zugleich einige Prinzipien dafür anbietet. Darüber hinaus darf man nicht vergessen, dass andere Quellen – ich meine die *Vorlesungen* und *Nachschriften*, *Berichte* und anderen *Dokumente* – für die Kant-Forschung wichtige und wertvolle Beiträge zur Auseinandersetzung mit Kant bieten. Das bedeutet, dass die Erziehung ganz und gar nicht lediglich in einem kasuistischen Kontext auftaucht.

Gegen die Annahme einer Altersschwäche Kants spricht, dass dieser in den neunziger Jahren weitere Ideen entwickelt hat, die in enger Verbindung mit dem kritischen System stehen. Wie bereits erwähnt wurde (1.1), hat Kant in dieser Periode weitere wichtige Schriften veröffentlicht. Der Überblick zeigt, dass das Thema zwar problematisch, jedoch keinesfalls zu unterschätzen ist.

² KpV, IV 287.

1.3 Über den Zusammenhang zwischen Moral, Erziehung und Anthropologie

Nach Kant ist die Erziehung und somit die Pädagogik mit der Moralisierung des Menschen beauftragt. Das bedeutet, dass im Bereich der praktischen Philosophie Kants der Zusammenhang - und zwar der Übergang - von Moral zur Anthropologie ohne Erziehung nicht denkbar wäre. Als solche ist sie zweifellos ein wichtiger Bestandteil seiner praktischen Philosophie.

Es geht mir darum, dass das Problem der Rechtfertigung und Begründung einer Erziehung zur Moralität in einer neuen Perspektive gesehen werden muss. Im Zentrum steht dabei die Frage nach der Bestimmung des Menschen. Nach Kant soll diese Bestimmung wesentlich als Freiheit in Form von moralischer Autonomie verstanden werden.

Der Mensch steht nach Kant unter zwei Arten von Kausalität: Natur und Freiheit. Er ist sowohl *Erscheinung* (Phänomen) als auch *Ding an sich* (Noumenon). Somit hat er einen *empirisch-sinnlichen* und zugleich einen *übersinnlichen* (intelligiblen) Charakter. Daraus ergibt sich die Frage nach der Bedeutung dieser Bestimmung für die Erziehung. Mit anderen Worten: Wenn man den Menschen einerseits unter seiner transzendentalen Dimension betrachtet, ist er frei zu handeln. Andererseits kann der Mensch als lebendiges Naturwesen betrachtet werden und somit in seiner nicht-freien empirischen Bedingtheit. Demzufolge verwandelt sich diese Bestimmung in eine Aufgabe, weil die Naturkausalität unmittelbar die Bedingung seiner Existenz ist. Zwischen diesen zwei Ebenen besteht also ein Spannungsverhältnis. Kurz: Zwischen dem, was er als Naturwesen ist und dem, was er als intelligibles Wesen sein sollte, eröffnet sich die Möglichkeit, ihn als das zu denken, was er sein kann. Wie aber lassen sich Freiheit als moralische Autonomie und Naturkausalität miteinander in einem und demselben Wesen, nämlich im Menschen, vereinbaren? Oder anders formuliert: Wie lässt sich dann die

Freiheit, das heißt ihre transzendentale Dimension, mit der empirischen Bedingung in Einklang bringen?

Anders: Angesichts dieser scheinbaren Spaltung zwischen sensibler und intelligibler Dimension bei Kant geht es um das Verständnis der Rolle der Pädagogik für die Bestimmung des Menschen.

Ist die Erziehung als Wissenschaft überhaupt brauchbar, um den Menschen moralisch autonom zu entwickeln? Wenn ja, inwiefern?

Für Kant ist die Aufgabe der Erziehung wesentlich, damit der Mensch zum Menschen werden kann. Das bedeutet, dass die Pädagogik beim Menschwerdungsprozess eine zentrale Rolle spielt, insofern der Mensch nichts anderes wird als das, „was die Erziehung aus ihm macht“³. Der Menschwerdungsprozess soll letztlich in der Moralität des Einzelnen gipfeln, weil genau dort seine Bestimmung liegt. Die höchste Aufgabe der Pädagogik besteht folglich darin, die Moralisierung des Menschen, sprich den Übergang von der Moralphilosophie zur Anthropologie, zu verwirklichen. Sie ist deshalb als ein wesentlicher Teil der praktischen Philosophie Kants zu betrachten. Damit ist aber nur teilweise die Rolle der Pädagogik im Sinne Kants gezeigt und die Frage nach ihrer Bestimmung als Wissenschaft bleibt noch zu beantworten. Geht man von Kants Differenzierung dieser „zwei Welten“ aus, so ist die Rolle der Pädagogik näher zu bestimmen.

Der Zusammenhang zwischen Moral und Erziehung bei Kant lässt sich auf zweierlei Arten feststellen:

- a) Mittels der Kennzeichnung eines möglichen pädagogischen Anspruchs seiner Ethik (sowie seiner Legitimationsbasis und Begrenzung), das heißt neben der Begründung sucht Kant auch Möglichkeiten ihrer Verwirklichung.
- b) Mittels der Erläuterung und Rechtfertigung des ethischen Anspruchs seiner Pädagogik und seiner Anthropologie.

Ist diese Perspektive korrekt und ergibt sich dadurch eine Möglichkeit der Interpretation der Moral und Erziehung bei Kant, die

³ ÜP, VI 699.

nicht bloß unter dem Schwerpunkt „Authentizität“ oder „nicht Authentizität“ liegt, dann stellen sich einige Probleme, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Probleme von Kants Erziehungsbegriff

In der aktuellen Diskussion werden die Begriffe Erziehung und Pädagogik meist unterschieden. Ohne dass es bisher eine einheitliche Definition gibt, kann man doch sagen⁴, dass unter Erziehung hauptsächlich die Vergesellschaftung des Menschen durch verschiedene Institutionen (Familie, Kirche, Staat) und unter Pädagogik eher eine praktische Wissenschaft *von der und für die* Erziehung verstanden wird⁵. Kant jedoch nimmt eine solche Unterscheidung nur an wenig Stellen vor, meist verwendet er beide Begriffe synonym⁶.

Kants Konzept der Erziehung hängt nicht nur mit seiner Sittenlehre zusammen, sondern auch mit seiner pragmatischen Anthropologie und seiner Geschichtsphilosophie. Dadurch sollen sowohl die anthropologische und geschichtsphilosophische Fundierung der Pädagogik mittels des Begriffs der Naturanlage analysiert werden, als auch das theoretische Postulat, dass sich die Pädagogik in eine Wissenschaft verwandle.

Wie könnte man die Erziehungswissenschaft im Hinblick auf Kants kritische Philosophie konzipieren?

⁴ Vgl. WULF, Christoph (Hrsg.) *Wörterbuch der Erziehung*. München - Zürich, 1984, S. 187.

⁵ Vgl. SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Dialektische Pädagogik*. München, 1974, S. 9.

⁶ Vgl. ÜP, VI 703: „Die Erziehungskunst oder Pädagogik muß also judiziös werden[...]; und später, VI 712: „Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch“. In Bezug auf die Verwendung des Erziehungsbegriffs argumentiert HUFNAGEL (1990, S. 43): „Innerhalb der von Rink besorgten Ausgabe seiner Pädagogik wird dieser Grundbegriff nicht durchgängig identisch bestimmt. Dennoch können die wesentlichen Konturen des Erziehungsbegriffs erkannt werden. Kants Sprachgebrauch – und darin ist er Exponent seiner Epoche – schwankt häufig; die Termini Erziehung und Bildung werden manchmal gegeneinander abgesetzt, dann wieder synonym verwendet.“

Wenn die Aufgabe der Erziehung wesentlich die Moralisierung des Menschen ist, dann müssen Verfahren, Methoden und Prinzipien entwickelt werden. Hier stellt sich aber die Frage: Welche Verfahren, Methoden und Prinzipien können diesen Prozess überhaupt verwirklichen?

Nach der Analyse dieser beiden Fragen sollte man die Aufgabe der Pädagogik in ihren verschiedenen Stufen als eine wechselseitige Beziehung zwischen Theorie und Praxis verstehen. Diese Stufen sind: Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung. Die Aufgabe der Bestimmung des Menschen als ein zu moralisierendes Wesen im Sinne Kants bedarf daher einer Auseinandersetzung mit folgenden Problemen:

a) Das erste Problem betrifft den Zusammenhang zwischen Zwang und Freiheit. Ein Erziehungsprozess ohne Regeln und bestimmte Ziele ist kaum denkbar. Wenn man den Menschen als „Erwachsenen“ betrachtet, so ist es normalerweise kein Problem, ihn als für sich selbst verantwortlich zu erklären. Aber wenn es sich um den Menschen als „kleines Kind“ handelt, ist diese Möglichkeit undenkbar. Das Paradox besteht darin, dass der Mensch zu einem freien (autonomen) Wesen erzogen werden muss, aber dies merkwürdigerweise durch einen heteronomen Erziehungsprozess, in dem er nicht völlig für sich frei ist oder entscheiden darf, gefangen ist. Damit der Mensch frei sein kann, muss er zu Beginn diszipliniert werden.

Wie kann man jedoch diesen Umstand mit dem eigentlichen Anspruch der Erziehung des Menschen bei Kant in Einklang bringen?

b) Das zweite Problem betrifft die Forderung nach Kultivierung und Zivilisierung. In Kants Philosophie ist die Aufklärung der Ausgang des Menschen aus seinem unmündigen Zustand⁷. Das ist unbestreitbar eine pädagogische Forderung. In der Pädagogik-Schrift wird davon ausgegangen, dass durch Kultur und Zivilisierung (Weltklugheit) der Mensch dazu befähigt wird, die letzte und höchste Stufe, die

⁷ Aufklärung, VI 53.

Moralisierung zu erreichen. Andererseits bestreitet Kant in der GMS, dass Klugheit allein zur Moralität führt.

c) In diesem Zusammenhang stellt sich das Problem, ob Tugend überhaupt lehrbar sei. Hier kommt ein Spannungsverhältnis zum Vorschein, das daraufhin untersucht werden muss, in welchem Maße Kant die Lehrbarkeit der Tugend verteidigt. Wieso ist Tugend lehrbar?

In diesem Teil wird die Tugendlehre durch die *Pflichtenlehre* sowie die *Didaktik* und *Asketik* zu einer wichtigen Unterstützung für die Begründung der moralischen Erziehung.

Die oben genannten Probleme können unter einer doppelten Perspektive zusammengefasst werden: Innerhalb von Kants praktischer Philosophie stellt die Erziehung ein empirisch-praktisches Problem dar, insofern es sich um die Moralisierung des Menschen (und nicht um die Begründung der Moral) handelt, und gleichzeitig ein theoretisches Problem, will man den Wissenschaftscharakter der Pädagogik etablieren. Eine Antwort auf diese Probleme wird im Laufe dieser Untersuchung auf der Basis von Kants Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Pädagogik und Ethik zu finden versucht.

1.4 Zum Standpunkt der Forschung: einige Perspektiven seit Weisskopfs Abhandlung (1970)

Bevor ich die von mir ausgewählten drei Richtungen der Rezeption von Kants Pädagogik darstelle und kommentiere, möchte ich diese Auswahl rechtfertigen. Eigentlich sind diese Richtungen nicht immer so einfach getrennt oder zu trennen, hier aber fand ich um der Klarheit willen und um einen allgemeinen Überblick darzustellen eine solche Trennung angebracht. Wie gesagt, beschränke ich mich, was den Stand der Forschung anbetrifft, auf die Arbeiten, die nach der Abhandlung von

Weisskopf (1970) veröffentlicht wurden. Diese Entscheidung hat zwei Gründe:

- a) Die Arbeit von Weisskopf bietet bereits eine umfangreiche und intensive Analyse der früheren Rezeption der Pädagogik Kants, und zwar bietet er im *Anhang I*⁸ eine Besprechung fast aller Abhandlungen zum Thema, die in den Jahren 1843 bis 1966 verfasst wurden. Wer einen detaillierten und geschichtlichen Bericht über die Entwicklung der früheren Rezeption von Kants Pädagogik sucht, findet nicht nur bei Weisskopf eine qualifizierte Unterstützung, die im Folgenden noch kommentiert wird, sondern auch innerhalb der Untersuchung von Ruberg⁹.
- b) Die vorliegende Arbeit hat keinen philologischen Anspruch, das heißt, sie will nicht die Frage der Authentizität diskutieren, sondern die Möglichkeit der moralischen Erziehung bei Kant philosophisch begründen. Dabei wird die Rezeption im Überblick dargestellt, um meine eigene Hypothese zu klären und als Unterstützung für meine Untersuchung zu nutzen. Ich werde mich eher Kant selbst widmen und nur wenn nötig auf die gegenwärtige Diskussion eingehen.

1.4.1 Historisch-philologische Rezeption

1.4.1.1 Die Untersuchung von Traugott Weisskopf

Unter dem Titel *Immanuel Kant und die Pädagogik – Beiträge zu einer Monographie* (1970) veröffentlichte Traugott Weisskopf seine Abhandlung, welche zuerst als Dissertation an der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel eingereicht wurde. Bevor ich die zentralen Thesen von Weisskopf darstelle und analysiere, möchte ich die Einbeziehung

⁸ Siehe WEISSKOPF, 1970, S. 474-519.

⁹ RUBERG, Christiane. *Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern*. Bad Heilbrunn, 2002.

seines Werks in diesem Zusammenhang rechtfertigen. Grund dafür, sein Werk als *historisch-philologisch* zu betrachten, ist:

Die Pädagogik-Schrift und ihre Rezeption werden chronologisch und systematisch rekonstruiert und zwar durch die *philologische Methode*. Weisskopf versucht mit seiner Untersuchung soweit wie möglich, *Aufbau* und *Struktur* der Schrift mit Hilfe von Dokumenten und Quellen zu rekonstruieren und zu analysieren, durch die sich Kant möglicherweise hat inspirieren lassen, sowie durch den Vergleich von sprachlichen Ausdrücken und Passagen, die in seinen anderen Schriften zu finden sind. Dazu gehören auch die bis zum Zeitpunkt seiner Forschung erschienenen, dem Thema gewidmeten Rezensionen, Aufsätze und Abhandlungen. Nach dem Ergebnis der Forschung ist die Schrift, wie gesagt, kein *authentliches* Werk von Kant. Darüber wird noch diskutiert.

Weisskopfs Ausgangspunkt für seine Untersuchung ist die „Beziehung zur Pädagogik“ bei Kant. Der Autor gibt dennoch zu, dass in seiner Arbeit eigentlich „eine philosophisch orientierte Darstellung – immer vor Augen stand“ (S. XVII), um das Ganze zu gestalten. Jedoch im Unterschied zu meiner Arbeit wendet sich Weisskopf im Verlauf seiner Untersuchung allmählich der Diskussion um die Authentizität der Schrift zu. Dazu gehören auch die Fragen nach dem *Aufbau* und der *Entstehung* des Werks. Will man die Pädagogik bei Kant diskutieren, ist die Bedeutung dieser Untersuchung nicht zu ignorieren. Das wird durch die ganze Rezeption des Themas immer wieder bestätigt. Es handelt sich um eine rigorose und umfassende Darstellung und Interpretation mit vielen Aspekten, die man nicht zu wiederholen braucht. Ich werde mich deshalb hier auf die *Hauptthesen* der Untersuchung Weisskopfs (3. Teil des Buchs) konzentrieren und nicht im einzelnen auf die ganze Argumentation eingehen. Seine Thesen und Ergebnisse haben große Wirkung und Einfluss auf die nachfolgende Rezeption der Pädagogik Kants, innerhalb der Erziehungswissenschaft und der Philosophie (insbesondere auf die Kant-Forschung) gehabt.

Für seine Untersuchung systematisiert der Autor die Behandlung des Themas in drei Schritten. Ein Überblick zeigt die folgende Struktur:

Zunächst werden im ersten Teil der Abhandlung unter dem Titel „Immanuel Kant als Zögling und Pädagoge“ sowohl a) die Berührung Kants mit erzieherischen und pädagogischen Erfahrungen gezeigt¹⁰ als auch b) sein „Interesse und Einsatz für pädagogische Projekte in seiner Zeit“ dargestellt¹¹. Im Grunde genommen geht es, wenn man so will, um eine *pädagogische Biografie* Kants¹².

Im zweiten Teil der Untersuchung „Die Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘“ werden die Fragen der *Entstehung*¹³ der Schrift analysiert und die „herausgeberische Tätigkeit“¹⁴ Rinks aufgezeigt. Danach bietet der Autor sowohl eine „Beurteilung der Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ beim Erscheinen und Überblick über die Editionen seit 1803 mit textkritischen Vergleichen“¹⁵ als auch die Ergebnisse der

¹⁰ WEISSKOPF, 1970, S. 5-53.

¹¹ Ebda., S. 55-83.

¹² Es werden bestimmte Aspekte von Kants Erlebnissen seit seiner Kindheit innerhalb des väterlichen Hauses sowie während seiner Jugend- und Schuljahre bis zum seiner Hauslehrertätigkeit und späteren Professur an der Universität Königsberg behandelt, deren Spuren in Kants Charakter eindeutig sind. Kants spätere Gedanken über Erziehung sind sicherlich nicht frei von der Wirkung dieser Zeit, welche seine Persönlichkeit tief geprägt hat. Der Einfluss des Pietismus zu Hause, insbesondere durch seine Mutter, sowie der fleißige und ernsthafte Charakter seines Vaters sowie die pietistische Erziehung am Gymnasium Fridericianum prägen die Bildung des jungen Kant. Als Student an der Albertina ist Kant durch seine Begegnung mit den Professoren Martin Knutzen und Franz Albert Schulz einem starken Einfluss sowohl des Pietismus als auch der Wolffschen Philosophie ausgesetzt. Zwischen 1747 und 1754 arbeitet Kant als Hauslehrer in verschiedenen Familien im Kreis Königsberg. Das war damals eine Möglichkeit für die Studenten, insbesondere für die Theologiestudenten, sowohl einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können als auch ein Praktikum während des Studiums oder gleich nach dem Abschluss zu absolvieren (S. 15). Über Kants Erfahrung als Hauslehrer gibt es nichts Außerordentliches zu sagen. Es scheint, dass für ihn das einzige Interesse an dieser Tätigkeit die finanzielle Absicherung war. Dennoch unterschätzte er „die Kunst“ der Erziehung keineswegs. Nach etwa sechs Jahren kehrt Kant nach Königsberg zurück, wo er weiter an der Universität sein Interesse an den Wissenschaften und an seinem künftigen Leben als Professor entwickelt. Vgl. dazu: KÜHN, Manfred. *Kant: Eine Biographie*. Aus dem Englischen von Martin Pfeiffer. München, 2004; und GULYGA, Arsenij. *Immanuel Kant: Eine Biographie*. Aus dem Russischen und mit einem Nachwort von Sigrun Bielfeldt. Frankfurt am Main, 2004.

¹³ WEISSKOPF, 1970, S. 89-170.

¹⁴ Ebda., S. 171-183.

¹⁵ Ebda., S. 185-213.

„Nachforschungen nach einer Vorlesungsnachschrift des ‚Collegium scholastico-practicum‘“¹⁶ an.

Im dritten Teil – „Versuch einer Hypothese über Aufbau und Entstehung der Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘“ – werden vier Thesen überprüft, die vermutlich die Frage nach dem Aufbau und der Entstehung der Schrift beantworten würden. Nach der Analyse dieser vier Thesen fasst Weisskopf die Ergebnisse der Hypothesen zusammen und legt die Schlussfolgerungen fest. Als *Anhang I* schließt sich ein ausführlicher Kommentar unter dem Titel: „Besprechung der bisher erschienenen Abhandlungen zum Thema ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ mit Einschluß der Randgebiete“¹⁷ an. Dieser beinhaltet 52 Abhandlungen, welche zwischen 1843 und 1966 veröffentlicht wurden. Im *Anhang II* sind die „Register und Parallelstellen zu ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘“¹⁸ aufgelistet. Nach Ansicht des Autors sollen diese nicht nur als Beleg dienen, um seine Hypothese über den Aufbau und die Entstehung der Schrift zu stützen, sondern auch für die „Abklärung der Abhängigkeit dieser Schrift von den im ‚Collegium Scholastico-Practicum‘ benützten Kompendien“¹⁹. Dies sind folgende:

- 1) Die Kompendien von Basedow und Bock; 2) Rousseaus „Emile“;
- 3) Werke Kants; 4) Reflexionen und übriger Nachlass; 5) Vorlesungsnachschriften über Ethik, Anthropologie, Logik, Metaphysik und Religion und 6) andere Ergänzungen.

Nach diesem kurzen Überblick über die Gliederung der Abhandlung möchte ich mich im Folgenden auf die vier Thesen und die Schlussfolgerung konzentrieren, um seine Position zum Thema zu verdeutlichen. Für Weisskopf ist eindeutig, dass die von Friedrich Theodor Rink im Jahre 1803 herausgegebene Schrift recht problematisch ist. In der Einleitung zum dritten Teil seines Buchs, also seinem „Versuch einer Hypothese über Aufbau und Entstehung der Schrift ‚Immanuel Kant

¹⁶ Ebda., S. 215- 236.

¹⁷ WEISSKOPF, 1970, S. 474.

¹⁸ Ebda., S. 522-704.

¹⁹ WEISSKOPF, 1970, S. 523.

über Pädagogik““, werden die Fragen hinsichtlich der Mitwirkung von Rink auf die Schrift zusammengefasst. Weisskopfs Fragen sind folgende:

„Wie weit ist bei dieser Ausgabe der Anteil Rinks in der Anordnung und stilistischen Gestaltung des Textes? Hat er auch hier Eigenes eingeschoben, die Anordnung umgestellt, Fremdes und Eigenes miteinander vermengt, vielleicht sogar aus andern Vorlesungen hineingemischt? Hat Rink unter Umständen hier auch als Kompilator gewirkt? Wo? Wie? In welchem Umfange?“²⁰.

Der Autor gibt zu, dass sich im Laufe der Untersuchung seine Vermutung hinsichtlich des Ursprungs (Aufbau und Entstehung) der Schrift bestätigt hat. Weisskopf stellt die Schrift als eine *Kompilation* vor, welche aus verschiedenen Teilen aufgebaut ist, die aus verschiedenen Zeiten stammen und für verschiedene Zwecke entwickelt wurden²¹. Mit den Ergebnissen des ersten und zweiten Teils seiner Untersuchung entwickelt Weisskopf vier Thesen, um die Frage bezüglich der Authentizität der Schrift *Über Pädagogik* bei Kant endgültig aufzuklären.

Die erste These lautet: „Teile der Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ gehören zu einer Vorlesung Kants über Ethik“²².

Um diese These zu rechtfertigen, beginnt Weisskopf seine Argumentation mit Bemerkungen über das Problem der Gliederung der Schrift. Die Schrift wurde in zwei Teile gegliedert: *Einführung* und *Abhandlung*, welche in zwei Abschnitte geteilt ist, nämlich *physische Erziehung* und *praktische Erziehung*. Nach der inhaltlichen Überprüfung kommt der Autor zu dem Ergebnis, dass „bereits im Teil über physische Erziehung Ausführungen über moralische bzw. praktische Erziehung“²³ festzustellen sind, ebenso wie einige Widersprüche und Wiederholungen. Das Hauptargument für diese These liegt im Vergleich der sprachlichen

²⁰ Ebda., S. 239.

²¹ WEISSKOPF gibt zu: „Im Laufe unserer Arbeit erhärtete sich nämlich immer mehr die Gewissheit, daß die Schrift <Immanuel Kant über Pädagogik> eine *Kompilation* aus verschiedenen Teilen darstellt, die zu verschiedenen Zeiten entstanden und für verschiedene Zwecke entworfen worden sind“ (Ebda., S. 240).

²² WEISSKOPF, 1970, S. 243.

²³ Ebda., S. 243.

Formulierungen von Aussagen der Schrift mit Aussagen aus der *Vorlesung Kants über Ethik*, welche von Paul Menzer 1924 herausgegeben wurde.

Weisskopf zeigt nicht nur, welche Abschnitte miteinander übereinstimmen, sondern gibt einige Beispiele, indem er Parallelstellen aus beiden Schriften zitiert. Da ich einen Überblick über die Thesen und die Schlussfolgerung anbieten will, verzichte ich hier auf die Wiederholung der benutzten Parallelstellen bei jeder These. So sind, zusammengefasst, die folgenden Abschnitte (und Begriffe) beim Vergleich zwischen der *Pädagogik-Schrift* und der *Vorlesung über Ethik*, nach seiner Zählung, zu erkennen:

„3 (Disziplin), 32 (Bildung und Belehrung), 33 (Gehorsam), 40 (Zwang und Freiheit), 44 (scholastisch-mechanische, pragmatische und sittliche Bildung), 66 (Hang des Kindes, die Umgebung willfährig zu machen), 121 (Gehorsam des Kindes, des Jünglings), 122 (Wahrhaftigkeit, Lüge), 128 (Klugheit, Sittlichkeit), 137 (Kasteiungen, Fasten)“²⁴.

Nachdem der Autor einige Beispiele und die drei möglichen Erklärungen für die Rechtfertigung dieser These dargelegt hat, kommt er zu einem ersten Resümee: „Rink fügte aus einer Nachschrift einer Ethikvorlesung Abschnitte in die pädagogischen Notizen ein, verwendete daraus auch einzelne Sätze und Gedanken zur Glättung des Textes und gestaltete nach eigenem Ermessen um“²⁵.

Die zweite These lautet: „Teile der Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ basieren auf Kollegentwürfen zur ‚Anthropologie‘ bzw. aus Entwürfen zu einer ‚Beobachtungslehre‘“²⁶.

Den Ausgangspunkt zur Unterstützung dieser These findet Weisskopf nicht nur in der Analyse der Werke Kants, sondern auch bei anderen Autoren, die auf diesen Zusammenhang hingewiesen haben²⁷.

²⁴ Ebda., S. 243.

²⁵ Ebda., S. 252.

²⁶ Ebda., S. 253.

²⁷ Erwähnt sind: HOLLENBACH, Wilhelm. *Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Kants*. Diss. Jena, 1881; SCHWARZ, Walther. *Immanuel Kant als Pädagoge*. Diss. Königsberg, 1915; ERDMANN, Benno. *Martin Knutzen und seine Zeit: Ein Beitrag zur*

Daraus stellt sich ihm die Frage: Wie hängt die Schrift tatsächlich von der Anthropologie ab?²⁸ Auf dieselbe Art und Weise wie bei der ersten These stellt der Autor wiederum einige Passagen von beiden Schriften gegenüber als Beleg für seine Argumentation. Um Klarheit zu schaffen, wurde eine Gliederung erstellt, die die Rinksche Originaleinteilung beibehält, die ihrerseits den Text in zwölf Gruppen einteilt, die jeweils aus mehreren Abschnitten bestehen. Diese Einteilung wird hier aufgeführt, damit einige Bemerkungen der Erläuterung seiner Thesen verständlich bleiben²⁹:

Gruppe I	Abschnitte 1-26
Gruppe II	Abschnitte 27-31
Gruppe III	Abschnitte 32-42

Abhandlung	
Gruppe IV	Abschnitte 43-46

Von der physischen Erziehung	
Gruppe V	Abschnitte 47-69
Gruppe VI	Abschnitte 70-78
Gruppe VII	Abschnitte 79-94
Gruppe VIII	Abschnitte 95-126
Gruppe IX	Abschnitte 127

Von der praktischen Erziehung	
Gruppe X	Abschnitte 128-152
Gruppe XI	Abschnitte 153-162
Gruppe XII	Abschnitte 163-175

Das Verhältnis zwischen den Aussagen der Schrift und den Reflexionen über Anthropologie konzentriert sich zum Beispiel „auf die Gruppen I, II, IV, VII und VIII, teilweise auch auf III und X (hier die ersten Abschnitte 128-138)“³⁰.

Geschichte der Wolfischen Schule und insbesondere zur Entwicklungsgeschichte Kants. Leipzig, 1876; RAUSCH, Alfred. *Immanuel Kant als Pädagoge.* Annaberg, 1924; und BRAUER, Otto. *Die Beziehungen zwischen Kants Ethik und seiner Pädagogik.* Diss. Leipzig, 1904.

²⁸ Ebda., S. 254.

²⁹ Ebda., 254-255.

³⁰ Ebda., S. 255.

Besonders wichtig in diesem Zusammenhang ist die Bestätigung der Gliederung durch Weisskopf: *Disziplinierung*, *Kultivierung*, *Zivilisierung* und *Moralisierung*. Diese Begriffe schreibt er eindeutig Kant zu, da sich dies „sehr gut über verschiedene Reflexionen zur Anthropologie verfolgen“³¹ lässt. Nicht nur der Vergleich der sieben zitierten Parallelstellen, sondern auch die oben genannten vier Begriffe bezeichnen eine eindeutige Beziehung zwischen Kants Anthropologie und der Schrift über Pädagogik. Meines Erachtens ist die Gliederung wesentlich für die Begründung der Pädagogik bei Kant. Deshalb wird sie in dieser Arbeit als Aufgabe der Pädagogik angenommen und in Zusammenhang mit seiner praktischen Philosophie erläutert.

In der Folge seiner Untersuchung rekurriert Weisskopf auch auf die Analyse der entsprechenden, dem Thema gewidmeten Sekundärliteratur. Seiner Analyse nach ist die Sekundärliteratur in zwei Richtungen zu differenzieren. Einige Autoren bestreiten sowohl die Authentizität der Schrift als auch ihren Zusammenhang mit der Ethik Kants. Andere wiederum versuchen auf einen möglichen systematischen Zusammenhang zwischen Ethik, Anthropologie und Pädagogik zu verweisen, was Weisskopf mit Skepsis sieht³².

Ein weiteres Problem, welches bei der Analyse der Texte vorkommt, ist die Wiederholung bestimmter Sätze. Die Wiederholungen, die nicht selten in beiden Schriften erscheinen, sind nicht auf Rink zurückzuführen. Sie sind nach Weisskopfs Meinung eher etwas, das Kant selbst zugerechnet werden könnte³³. Dabei kommt er zu einem weiteren Ergebnis für seine vorherige Vermutung, hinsichtlich der Kompilation der Schrift und für diese zweite These: „Die wiederholt auftretenden und stark voneinander abweichenden Einteilungsschemata sind ein Beleg

³¹ Ebda., S. 263.

³² Ebda., S. 284.

³³ Ebda., S. 268.

dafür, daß [die Schrift³⁴] als Ganzes eine Kompilation aus verschiedenen und nicht ausschließlich zur ‚Pädagogik‘ gehörenden Teilen darstellt“³⁵.

Der Zusammenhang mit den anthropologischen Arbeiten wird auch durch den Vergleich mit Kollegentwürfen aus den 70er Jahren deutlich. Die *Reflexionen* mit den Nummern 1486, 1497, 1498 und 1499 sind hier von Weisskopf hervorgehoben. Nach der Analyse dieser zweiten These ist das Ergebnis wie folgt:

„Wir dürfen deshalb zusammenfassend [sic!] die bis an die Grenze der Gewissheit vorstoßende Wahrscheinlichkeit annehmen, daß Rink Teile aus den Kollegentwürfen für die ‚Anthropologie‘ bzw. Entwürfe für die von Kant beabsichtigte ‚Beobachtungslehre‘ bei der Zusammenstellung der Schrift N verwendet hat“³⁶.

Die dritte These lautet: „Teile der Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ basieren auf Exzerpten aus Rousseaus ‚Emil[e] oder über die Erziehung‘“³⁷.

Diese These ist akzeptabel, und jeder, für den Kant kein Fremder ist, wird sich an seine Bewunderung für Rousseaus *Emile* erinnern. Einer berühmten Anekdote zufolge war Kant im Jahre 1762 einmal so konzentriert und begeistert bei der Lektüre des genannten Buchs, dass er auf seinen täglichen Nachmittagsspaziergang verzichtet hat³⁸. So hat er dazu einmal gestanden: „Ich muß den Rousseau so lange lesen bis mich die Schönheit der Ausdrücke gar nicht mehr stößt u. dann kann ich allererst ihn mit Vernunft untersuchen“³⁹.

Erstaunlicherweise stellt Weisskopf fest, man könne in „mehr als 40 Abschnitten der insgesamt 175 unmittelbare Beziehungen zu Rousseaus ‚Emil‘“⁴⁰ ablesen. Diese Beziehungen sind am deutlichsten in den

³⁴ Von mir hervorgehoben. Bei Weisskopfs Text erscheint einfach der Buchstabe „N“ als Zeichen für den Titel des Buchs *Immanuel Kant über Pädagogik*.

³⁵ Ebda., S. 269.

³⁶ Ebda., S. 285.

³⁷ Ebda., S. 287.

³⁸ Vgl. CASSIRER, 1994, S. 90-91.

³⁹ AA XX, 30.

⁴⁰ WEISSKOPF, 1970, S. 287.

Gruppen V und VI beziehungsweise im Teil *von der physischen Erziehung* zu finden. Nicht nur die Beziehungen zu Rousseaus Text werden deutlich, sondern wichtig ist auch die Tatsache, dass Kant sich ebenfalls mit Rousseaus politischen Schriften beschäftigt hat. In der Pädagogik-Schrift wird sein Name viermal direkt erwähnt: einmal in der Einleitung und dreimal innerhalb des bereits zitierten Teils (der physischen Erziehung)⁴¹. In der Einleitung ist, wenn es über den „Hang zur Freiheit“ und über „Disziplin“ geht, eine Kritik an Rousseau zu lesen, welche eigentlich eine problematische (heutzutage unglücklich, ja peinlich klingende) Formulierung darstellt. Da wird behauptet:

„Man sieht es auch an den Wilden Nationen, daß, wenn sie gleich den Europäern längere Zeit hindurch Dienste tun, sie sich doch nie an ihre Lebensart gewöhnen. Bei ihnen ist dieses aber nicht ein edler Hang zur Freiheit, wie Rousseau und andere meinen, sondern eine gewisse Rohigkeit, indem das Tier hier gewissermaßen die Menschheit noch nicht in sich entwickelt hat“⁴².

Wenn es sich innerhalb der physischen Erziehung um die Ernährung und Verpflegung handelt, wird wiederum auf Rousseau direkt hingewiesen. Beim Abschnitt A 39 (VI 714) wird an ihn erinnert, wenn über den Wert der „Muttermilch“ für das Kind und später beim Abschnitt A 49 (VI 718) über die „Empfindung“ und das „Leiden“ des Kindes diskutiert wird.

Allerdings ist der Wert dieser direkten Erwähnungen eher gering, wenn man bestimmte Passagen aus „Emil“ aufmerksam mit Parallelstellen aus der Pädagogik-Schrift vergleicht. Das ist einer der großen Verdienste von Weisskopfs Untersuchung. Seiner Auffassung nach wurden solche Exzerpte von Kant selbst herausgenommen:

„Wie lebendig die Gedanken Rousseaus in Kant gegenwärtig blieben, erfahren wir einerseits aus zahlreichen Belegen verschiedener Vorlesungen und andererseits aus mehr oder weniger deutlich übernommenen und größtenteils selbstständig

⁴¹ ÜP, VI 714, 718 und 728.

⁴² ÜP, VI 698.

[sic!] weiterentwickelten Ansätzen in einer Vielzahl von Werken *außerhalb* des eigentlich Pädagogischen“⁴³.

Nach seiner Gegenüberstellung und Analyse zahlreicher Textstellen, Ausdrücke und Begriffe in Bezug auf Rousseaus „Emil“ und der Feststellung seines tiefen Einflusses auf Kant sowie durch den Rekurs auf Erläuterungen von anderen Studien über diese Beziehung wird der Schluss hinsichtlich der dritten These bestätigt: Die Schrift basiert auf Exzerpten aus Rousseaus Emil, „*die sehr wahrscheinlich Kant selbst zusammengestellt hat*“⁴⁴.

Weisskopfs vierte und letzte These kündigt an:

„Der Herausgeber F. Th. Rink hat beinahe jeden Abschnitt der Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ stilistisch überarbeitet und meistens auch sinngemäß ergänzt und die verschiedenen Teile nach eigenem Gutdünken zu einem Ganzen zusammengefaßt“⁴⁵.

Wie er selbst in der Rechtfertigung dieser These sagt, wurde sie hauptsächlich durch die Feststellungen der vorherigen drei Thesen ermöglicht. Diese These stützt sich auf bestimmte Aspekte und Merkmale, die in der Folge des Textes erscheinen und große Zweifel erregen, ob sie wirklich aus Kants Feder hervorgebracht wurden. Er bemerkt zum Beispiel, eines dieser Merkmale, welche eigentlich „kein Kantisches Stilmerkmal ist, besteh[e] in der Vielzahl angefügter Hauptsätze, die mit der Konjunktion <und> eingeleitet werden“⁴⁶. Die zahlreichen kopulativen Satzverbindungen neben Anmerkungen und scheinbaren Ergänzungen sind nach Weisskopf eine Spur von Rinks Mitwirkung. Außerdem sind die „Abschlüsse“ „einzelner Abschnittgruppe[n]“ und „Überleitungen“ ein Versuch von Rink, die „Abschnitte unter sich, sinngemäß [zu] verbinden“⁴⁷.

⁴³ WEISSKOPF, 1970, S. 304.

⁴⁴ Ebda., S. 313.

⁴⁵ Ebda., S. 315.

⁴⁶ Ebda., S. 316.

⁴⁷ Ebda., S. 318.

Warum hat Rink das getan? Wenn die Vermutung zutrifft, dass er in seinen Händen lediglich Bemerkungen oder Notizen gehabt hätte, dann ist es möglich, dass er diesen Notizen eine Gestalt gegeben und auf dieser Grundlage einen als Ganzes sinnvollen Text erstellt hat. Sehr wahrscheinlich wollte er „damit den Zusammenhang des Ganzen verständlich erscheinen lassen und den Fluß der Gedanken rein formal glätten“⁴⁸.

Was aber hat Rink dazu gebracht, stilistische Änderungen, Umstellungen und Ergänzungen in den Text einzufügen? Wieso ist gerade dieser „problematische“ Text erschienen und kein anderer? Konnte Kant damals, ein Jahr vor seinem Tod, nicht mehr mit Rink über den Text diskutieren oder die Veröffentlichung sogar verhindern? Die letzte Frage beruht auf der Vermutung einer Alterskrankheit Kants. Aus diesem Grund konnte Kant möglicherweise den Text nicht mehr überprüfen. Daher verfügen wir von ihm über keine Bestätigung darüber, ob er mit der Fassung des Textes übereinstimmt oder sie missbilligt. Weisskopf sucht Zeugnisse, um einen „progressive[n] Kräftezerfall physischer und geistiger Art“ anzunehmen.

„Obschon es heute noch immer an einer verlässlichen Darstellung über Kants Alterskrankheit aus medizinischer Sicht fehlt, müssen wir auf Grund mehrfacher Zeugnisse einen offensichtlichen progressiven Kräftezerfall physischer und geistiger Art annehmen, der es Kant nicht mehr ermöglichte, die herausgeberische Tätigkeit seines Schülers und Kollegen Rink sachgerecht zu beurteilen“⁴⁹.

Nach der Auseinandersetzung mit biografischen Daten und Äußerungen Kants darüber in seinen Briefen zieht der Autor folgenden Schluss:

„Soweit es sich auf Grund der vorgebrachten Einzelheiten beurteilen lässt, müssen wir den Schluß ziehen, daß Kant nicht mehr fähig war, Rinks Ausgabe der Schrift N in Hinsicht auf Systematik und Echtheit zu prüfen. Ein Eingreifen Kants im

⁴⁸ Ebda., S. 318.

⁴⁹ Ebda., S. 323.

Sinne einer Richtigstellung war demnach nicht mehr möglich, so daß Rink freie Bahn zur Edition der Notizen nach eigenem Gutdünken hatte“⁵⁰.

Ein mögliches Gutachten über die Pädagogik-Schrift von Kant selbst ist Weisskopfs Analyse zufolge völlig ausgeschlossen. Jedoch bestätigt er am Ende der Begründung dieser These, dass sie „über die wenigsten sicheren Grundlagen verfügt“⁵¹. Freimütig gesteht er, „wir mußten oft bei Vermutungen, Andeutungen und Fragen stehenbleiben und konnten nicht, sosehr wir es gewünscht hätten, entsprechende Belege beibringen“⁵². Demzufolge kann diese These nur im Anschluss an die vorherigen verstanden werden. Die Behauptung der Mitwirkung Rinks wird bis zum Ende beibehalten. Sowohl die „äußere Form“ als auch „die innere Struktur“ sind für Weisskopf voll und ganz Rinks Werk.

Dazu schließt er: „Rink hat fast jeden Abschnitt der Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ stilistisch überarbeitet und von Fall zu Fall sinngemäß erweitert und die verschiedenen Teile nach eigenem Gutdünken zu einem Ganzen gefügt“⁵³.

Die Untersuchung wird beendet mit einer wagemutigen Behauptung:

„Als einzige haltbare und konsequente Stellungnahme auf Grund unserer Untersuchungen muß gelten: Die Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ kann nicht als authentisches Werk Kants angesehen werden. Sie ist deshalb aus der Akademie-Ausgabe zu entfernen“⁵⁴.

Die Untersuchung Weisskopfs hat, wie bereits erwähnt, offensichtlich die nachfolgende Debatte über Kants Pädagogik stark geprägt. Sie wird oft in Aufsätzen und anderen Schriften zitiert. Merkwürdigerweise gibt es aber keine direkte Auseinandersetzung mit jener Untersuchung. Eine Ausnahme ist der Aufsatz von Werner Stark, veröffentlicht in der

⁵⁰ Ebda., S. 326.

⁵¹ Ebda., S. 329.

⁵² Ebda., S. 329.

⁵³ Ebda., S. 330.

⁵⁴ Ebda., S. 349.

Zeitschrift Kant-Studien aus dem Jahr 2000. Stark macht einige Einwände gegen Weisskopfs Auffassung geltend. Darauf wird in der *Rezeption der Kant-Forschung* näher eingegangen.

Im Folgenden möchte ich über einige Aspekte und Probleme der Untersuchung Weisskopfs und insbesondere über seine Stellungnahme meine eigenen kritischen Betrachtungen äußern:

1. Ich schätze die Untersuchung Weisskopfs als eine großartige Interpretation. Es handelt sich um eine wertvolle und umfassende Untersuchung. Weisskopf hat auf viele Details, Quellen und Informationen aufmerksam gemacht, die in wenigen anderen Untersuchungen zu finden sind.
2. Ich teile die Auffassung, dass der Text in der Gestalt, in der er uns vorliegt, nicht wirklich von Kant ist, sondern von Rink, dem Herausgeber. Die Bemerkungen und Notizen Kants wurden an Rink weitergegeben, und dieser hat sie kompiliert. Der Text gilt *strictu sensu* deshalb als *nicht authentisches* und ebenso wenig als systematisches Werk Kants. Jedoch sind wir berechtigt, uns zumindest mit Kants Bemerkungen oder Notizen über Erziehung und Pädagogik auseinanderzusetzen. Aufgrund dieses Authentizitätsproblems wird die Schrift bis heute unterschätzt. Geht man davon aus, dass mit dem von Rink herausgegebenen Text nichts anzufangen ist – eine Meinung, der ich nicht zustimmen würde – so ist dennoch aus anderen systematischen Schriften der praktischen Philosophie Kants vieles zum Thema zu erfahren.
3. Die Thesen 1, 2 und 3 sind konsequent insofern, dass sie über ein *Verhältnis* zwischen Bemerkungen über Pädagogik und Ideen sprechen, die in den Vorlesungen über Ethik und Anthropologie sowie in Rousseaus „Emil“ erscheinen. Tatsächlich stellt man, wenn man die Parallelstellen der genannten Schriften mit der Pädagogik-Schrift vergleicht, zahlreiche inhaltliche Übereinstimmungen, Annäherungen und Ähnlichkeiten fest.

Diese Schriften sind aber nicht die einzigen, die einen Zusammenhang mit der Erziehung erläutern. Das gilt auch für die GMS, die KpV, KU und die MS. Sie alle enthalten eine Unmenge von Aspekten, die auf jeden Fall zu diesem Thema gehören und aufgrund dessen zur Analyse hinzugezogen werden müssen.

4. Die vierte These beruht, wie der Autor selbst zugibt, mehr auf Vermutungen als auf Tatsachen. Sehr wahrscheinlich hat Rink etwas hinzugefügt, aber wie sich Weisskopf selbst gefragt hat: Was? Wie? In welchem Umfang? Dies mit aller Sicherheit zu beantworten ist unmöglich. Weisskopf ist sich dessen bewusst und ist deshalb sehr vorsichtig mit dieser These, wie oben gezeigt wurde.

5. Der letzte Teil der Schlussfolgerung ist meines Erachtens übertrieben und trägt kaum etwas zur Diskussion bei. Die in der Schrift kompilierten Ideen sind doch von Kant. Warum sollte man sie aus der Akademie-Ausgabe von Kants Werk entfernen? Nur weil sie „sehr wahrscheinlich“ stilistisch bearbeitet wurden und einige Ergänzungen haben? Was macht man mit den anderen Schriften Kants, die er selbst nicht herausgegeben hat? Sollten sie aus demselben Grund auch aus Kants Werken entfernt werden? Was soll dann unter *Kant-Forschung* verstanden werden?

6. Die Debatte wurde trotz Weisskopfs Ergebnis auch außerhalb der philologischen Fragestellung weiterentwickelt. Im Bereich der Erziehungswissenschaft wurde nicht nur die Pädagogik-Vorlesung insbesondere nach den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts zur Diskussion gestellt, sondern auch die theoretische und praktische Philosophie Kants. Ebenso wurde innerhalb der Kant-Forschung über die Pädagogik diskutiert⁵⁵. Einige bekannte Kant-Interpreten unterschätzen deren Bedeutung keineswegs. Aspekte davon werden im Laufe der Dissertation hervorgehoben. Das bedeutet, dass die Ideen Kants, insbesondere die

⁵⁵ Vgl. PLEINES, Jürgen-Eckardt (Hrsg.) *Kant und die Pädagogik*. Würzburg, 1985.

pädagogischen Ideen, von ihrem Wert nichts verloren haben, sondern im Gegenteil: Seine „Bemerkungen“ haben große Anerkennung gefunden, und deshalb bemüht sich auch diese Arbeit, neue Aspekte aufzuzeigen.

1.4.1.2 Die Studien von Peter Kauder

Neben der Untersuchung Weisskopfs sind die Studien von Peter Kauder wichtige Beiträge zur philologischen Rezeption der Pädagogik-Schrift. Diese wurden in dem gemeinsam mit Wolfgang Fischer herausgegebenen Buch *Immanuel Kant über Pädagogik – 7 Studien* 1999 veröffentlicht. Die Studien I bis VI sind von Peter Kauder und gehen hauptsächlich auf die philologische Fragestellung ein, während die VII. Studie, von Fischer verfasst, eine systematisch-philosophisch orientierte Interpretation im Zusammenhang mit der Frage der Religion bei Kant anbietet. Dieser Aufsatz von Fischer hat kein primär philologisches Interesse. Aus diesem Grund wird er hier nicht behandelt. Ich werde mich, wie bei der vorherigen Analyse, auf die zentralen und für meine Untersuchung relevanten Aspekte von Kauders Interpretation konzentrieren. Während der Autor innerhalb der ersten drei Studien das *Authentizitätsproblem* hervorhebt und behandelt, geht er in den weiteren (also den Studien IV, V, VI) auch auf andere philosophische Aspekte ein.

Kauders Absicht liegt darin, durch die Analyse des „Einteilungsschemas“, einer „Reihe von semantisch rätselhaften Passagen“ sowie durch eine hermeneutische „Behandlung von Detailfragen“⁵⁶ eine Auseinandersetzung mit der Schrift durchzuführen. Seine Haltung ist zu Beginn beschrieben: „Es scheint kein rechtmäßiger

⁵⁶ KAUDER,P.; FISCHER, W., 1999, S. 8.

Grund dazu zu bestehen, „Immanuel Kant über Pädagogik“ nicht wesentlich als *Vorlesung* anzusehen“⁵⁷.

Die Vorlesungen Kants sollten damals inhaltlich aus Kompendien und Handbüchern von anderen Autoren verfasst worden sein und nicht seine eigenen Texte zeigen. „Der damaligen Zeit entsprechend legten die Regierungsbehörden den Lehrstoff für die Vorlesungen an den Universitäten in *Form* und *Inhalt* fest“⁵⁸. Wohl anerkannt ist, dass Kant sich auf die Abhandlungen von Bock und Basedow gestützt hat⁵⁹. Deshalb vermutet Kauder, dass „die Vorlesungen Kants einen andauernden Denkprozeß mit allen Vor- und Nachteilen, die damit verbunden sind“⁶⁰, darstellen. Das könnte auch eine Prämisse sein, um die Pädagogik-Schrift zu interpretieren.

Kauder weist darauf hin, dass ein großer Unterschied zwischen Kants „Vortragsstil“ und „Schreibstil“ besteht. Seiner Auffassung nach können die Vorlesungen kaum als „organisch“ betrachtet werden. Auch in der Tatsache, dass Rink sich nicht auf seine Tätigkeit als Herausgeber beschränkt hat, liegt ein wichtiger Hinweis, diesen Text von den anderen Druckschriften Kants zu unterscheiden. Der Versuch einer Interpretation der Pädagogik-Schrift soll aus diesen Gründen deren „besondere Form“ beachten. Deshalb sollte man die Schrift, um die Probleme zu bestimmen, zunächst abgesondert von anderen Werken Kants analysieren. Genau diese widersprüchlichen Passagen müssen im Text „immanent“ rekonstruiert werden. Für Kauder sollte die Benutzung anderer Schriften nur eine sekundäre und erläuternde Funktion, keine „maßgebende“⁶¹, haben. Das ist eine klare und angemessene Haltung, wenn das Ziel in einer philologischen Interpretation besteht.

⁵⁷ Ebda., S. 21.

⁵⁸ Ebda., S. 39. Von mir hervorgehoben.

⁵⁹ BOCK, Friedrich Samuel. *Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer*. Königsberg und Leipzig, 1780. BASEDOW, Johann Bernhard.

Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Altona und Bremen, 1770.

⁶⁰ KAUDER, P.; FISCHER, W., 1999, S. 23.

⁶¹ Ebda., S. 25.

Von fünf dargestellten Prämissen, die dieser immanenten Methode zugrunde liegen, möchte ich folgende hervorheben:

- a) Es wird „davon ausgegangen, daß mit der Pädagogik-Schrift, Gedanken Kants vorliegen, die mehr oder weniger sinnvoll und stringent rekonstruiert werden können“⁶². Mit anderen Worten wird die Schrift nicht „von vornherein zu einer ablehnenden Beurteilung [...] als unkantisch“⁶³ verworfen.
- b) Man sollte die Schrift nur mit „Vorbehalt als Kants pädagogische Lehre ausgeben und als *eine* Seite der pädagogischen Bemühung Kants ansehen“⁶⁴. Wichtig ist, die Problemstellungen aufzuzeigen und dann wenn möglich mit „Lösungen“, also Prinzipien und Grundlagen Kants, den Zusammenhang zu erklären.
- c) Die Beurteilung der Schrift als „kantisch“ oder „unkantisch“, „authentisch“ oder „nicht authentisch“ bedarf einer „kritisch-wohlwollenden Prüfung“. „Erst nach einem sehr gründlichen Textstudium sind vorsichtige und begründete Urteile möglich und sinnvoll“⁶⁵.

Am Ende der ersten Studie, welche eigentlich als allgemeine Einführung dient, stellt Kauder seine Auffassung der Weisskopfs gegenüber und formuliert dabei seine Kritik an ihr. Obwohl wir mit einem „Fragment“ operieren müssen, erkennen wir in der Schrift „Kants Geist“; so die Grundhaltung Kauders der Schrift gegenüber. Der „Geist Kants“ erscheint „manchmal gar nicht, manchmal nur schemenhaft“, in einigen Passagen ist er aber „manchmal auch sehr präsent“⁶⁶.

⁶² Ebda., S. 26.

⁶³ Ebda., S. 26.

⁶⁴ Ebda., S. 26.

⁶⁵ Ebda., S. 26-27.

⁶⁶ Ebda., S. 27.

Ich möchte hier die Betonung auf das, meines Erachtens, Hauptargument Kauders legen: „Es gibt trotz aller Bedenken gegen den Text, über dessen Authentizität gestritten werden kann, keinen zwingenden Grund, ihn - analog zu einigen Platon unterschobenen Dialogen - als unechten Kant-Text zu behandeln“⁶⁷. Dabei wird die Stellungnahme Weisskopfs kritisiert. Diese hat gezeigt, dass die Schrift an vielen Punkten Zweifel erregt, Kauder jedoch resümiert, „es ist ihm nicht gelungen, sie als durch und durch unkantisch zu entlarven“⁶⁸. Für mich ist dies das Kernstück von Kauders Beitrag, insofern er dadurch die Debatte wiedereröffnet, welche durch Weisskopfs Ergebnis scheinbar abgeschlossen wurde. Dieses ist, so Kauder:

„[...] nicht nur überzogen, sondern auch Staunen machend - zum einen decken seine Analysen dieses so harte Urteil nicht [...], zum anderen steht dieses Fazit zum getriebenen Aufwand und geschriebenen Umfang des Werks in keinem angemessenen Verhältnis mehr“⁶⁹.

Wie Kauder und andere Autoren bin auch ich der Auffassung, dass für die Entwicklung des pädagogischen Denkens Kants Philosophie als Ganze wichtiger ist als die kleine Schrift *Über Pädagogik*. Sein kritisches System - und hier sind sowohl theoretische als auch praktische Philosophie gemeint - enthält nicht nur für die Philosophie neue Anregungen, sondern auch für die Pädagogik⁷⁰. In diesem Zusammenhang erscheint die von Kauder gestellte Frage immer noch provokativ: „Wäre die Bedeutung Kants für die Pädagogik nicht auch dann noch von signifikanter Art, wenn

⁶⁷ Ebda., S. 27.

⁶⁸ Ebda., S. 28.

⁶⁹ Ebda., S. 28.

⁷⁰ Im Bezug auf diese Aspekte schreibt Willy MOOG (1967, S. 217-218): „Kants Bedeutung für die Pädagogik besteht nicht in erster Linie darin, daß er auch Vorlesungen über Pädagogik gehalten hat, sondern darin, daß seine neue philosophische Methode unmittelbar auch einen starken pädagogischen Gehalt in sich birgt und für die Konstituierung der Pädagogik als Wissenschaft wichtig ist.[...] Kant, der Kritiker und Methodiker der Philosophie, gehört als solcher schon zu den Klassikern der Pädagogik.“

es die Pädagogik-Schrift gar nicht gäbe und/oder er niemals über Pädagogik gelesen hätte?“⁷¹.

Die Stellungnahme von Kauder wird in der 2. Studie ausführlicher geklärt. Hier geht es um die „Interpretationsproblematik von Genese und Authentizität“ der Pädagogik-Schrift. Es wird angenommen, dass die Schrift ein „Patchwork“ sei. Gegenüber Weisskopfs „Schichtentheorie“, ebenso der „Schichtentheorie“ von Groothoff⁷², kündigt Kauder eine dritte Möglichkeit an, auch wenn sie ebenfalls als Schichtentheorie betrachtet werden könnte. Sein Ansatz plädiert:

„Die beiden Hauptteile der Schrift weichen von einander ab, d. h., daß Kant in den annähernd zehn Jahren, in denen er ‚über Pädagogik‘ gelesen hat, zuerst eine Form von gesellschaftlicher Erziehung zum Ausgangspunkt genommen hat, um dann, in weiteren Entwürfen, nach und nach den Erfolg allen pädagogischen Bemühens an eine moralische Erziehung zu binden“⁷³.

Im Bezug auf die Authentizität stellt sich die Frage nach der Urheberschaft nicht nur bezüglich der Schrift als Ganzes, sondern auch hinsichtlich der verschiedenen Bruchstücke, auf deren Grundlage die Schrift verfasst wurde. Im Rahmen der Authentizitätsproblematik wird nach der Chronologie von verschiedenen Teilen gefragt: Zum Beispiel bezüglich der Veröffentlichung der *Kritik der reinen Vernunft* (1781); nach der Bedeutung und dem entsprechenden Einfluss von Rousseau und den Philanthropisten (Bock und Basedow) auf Kant; nach der Möglichkeit, die Schrift einheitlich zu qualifizieren, entweder als empirisch oder als systematisch. „Schließlich die vielleicht wichtigste Frage: Steht ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ in deutlichem Widerspruch zum übrigen Werk

⁷¹ Ebda., S. 29.

⁷² Vgl. GROOTHOFF, Hans-Hermann. *Anmerkungen [zur Textausgabe]*. In: KANT, Immanuel. *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Besorgt von Hans-Hermann GROOTHOFF u.M.v. Edgar REIMERS. 2. Auflage. Paderborn, 1982. S. 157-174.

⁷³ KAUDER,P.; FISCHER, W., 1999, S. 36.

Kants oder kann die Schrift, freilich mit Vorbehalten, als kantisch bezeichnet werden?“⁷⁴.

Nach seiner ersten Analyse „besteht zwischen ‚Einleitung‘ und ‚Abhandlung‘ eine inhaltliche Differenz“⁷⁵. In der Abhandlung steht der „denkende und zur Aufklärung gelangende Mensch im Mittelpunkt der Erziehungsbemühungen“⁷⁶; ein Prozess, der auf die Moralisierung des Einzelnen gerichtet ist. Umgekehrt wird die Erziehung in der Einleitung, obwohl rudimentär vorgestellt, als ein Verfahren behandelt, das primär zur Sozialisation des Menschen angewendet wird. In diesem Sinne wurde die Moralisierung weder direkt diskutiert noch völlig ausgeschlossen. Die Bemühung, eine moralische Dimension der Erziehung zu konzipieren, wurde vermutlich später durch die der Ethik gewidmeten Arbeiten bewirkt. Nach Kauder ist dieser Wandel denkbar, insofern zwischen 1776 und 1791 nicht nur die vier Vorlesungen zur Pädagogik, sondern auch die erste und zweite Auflage der *Kritik der reinen Vernunft* (1781 und 1787) entwickelt wurden. Dasselbe gilt für die wichtigsten Schriften seiner praktischen Philosophie, nämlich die *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785) und die *Kritik der praktischen Vernunft* (1788).

„Es fällt nämlich auf, daß erst das Ende der ‚Einleitung‘ den moralischen Menschen als Ziel des Erziehungsprozesses betont, und es wird deutlich, daß die Moralität des Menschen nicht sozusagen ein ‚fakultatives Nebenprodukt‘, sondern den Hauptzweck der Erziehung ausmachen soll“⁷⁷.

Struktur und *Aufbau* der Schrift werden insbesondere in der 3. Studie analysiert. Hier wird die Gliederung der Schrift in Frage gestellt. Kauder fasst die zentralen Begriffe zusammen, erstmals aus der *Einleitung* und danach aus der *Abhandlung*. Nachdem er die Hauptbegriffe identifiziert hat, bildet er ein Schema von beiden und stellt sie einander gegenüber. Damit versucht er „mögliche innere Gemeinsamkeiten und

⁷⁴ Ebda., S. 38.

⁷⁵ Ebda., S. 48.

⁷⁶ Ebda., S. 48.

⁷⁷ Ebda., S. 50.

Berührungspunkte beider Teile“⁷⁸ zu verdeutlichen. Ein Beispiel für einen problematischen Aspekt ist das Verhältnis zwischen physischer und praktischer Erziehung. Eine genaue Zuordnung dessen, was zum einen und was zum anderen gehört, ist sehr schwer festzustellen.

Wie sollte man physische Erziehung gegenüber der praktischen verstehen? Sollte sie bloß als *Verpflegung* verstanden werden? Ist sie *absolute* und *notwendige* Bedingung für die praktische Erziehung? Am Ende des Abschnitts über die praktische Erziehung ist von religiöser und sexueller Erziehung die Rede. Wie sollte man den Begriff „praktisch“ in diesem Zusammenhang verstehen? Sollte er im weitesten Sinne sittlich, aber auch teilweise pragmatisch, oder im engeren Sinne, sprich rein moralisch interpretiert werden? Außerdem muss geklärt werden, ob, und wenn ja welcher Unterschied zwischen *Bildung* des Charakters und *Begründung* des Charakters besteht.

Zu diesen und anderen Fragen führt Kauder eine gründliche semantische Analyse durch. Dabei werden auch die Begriffe Wartung, Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung wieder aufgenommen, die ich im vierten Kapitel ebenfalls analysiere. Kauders Interpretation bezeichnet insbesondere den Teil über die praktische Erziehung als „nicht sehr konsistente Darstellung“⁷⁹.

Die Studien IV, V und VI behandeln entsprechend folgende Themen: Kants Begründung der Notwendigkeit der Pädagogik – Die anthropologische Fragestellung und ihr Horizont; die Frage des Spannungsverhältnisses zwischen Freiheit und Zwang und zuletzt das Verhältnis zwischen Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung im Hinblick auf eine Erziehung zur Moralität. Ich werde diese drei Aspekte im Laufe meiner Arbeit ebenfalls behandeln und an Kauders in diesen drei Studien dargestellte Analyse wieder anknüpfen. Deshalb nenne ich hier nur einige Stichwörter, um unnötige Wiederholungen zu vermeiden. Diesen Stichworten folgen einige Bemerkungen zu Kauders Studien.

⁷⁸ Ebda., S. 60.

⁷⁹ Ebda., S. 78.

Die Notwendigkeit der Pädagogik wird in der IV. Studie auf das Spannungsfeld von philosophischer Anthropologie und Geschichtsphilosophie bezogen. Eigentlich ist, wie in dieser Untersuchung auch gezeigt wird, die Erziehungskonzeption Kants ohne Berücksichtigung seiner Anthropologie und Geschichtsphilosophie sehr schwer zu verstehen. Der Mensch wird bei Kant aufgrund seines Instinktmangels als einziges erziehungsbedürftiges Geschöpf bezeichnet. Im Rückgriff auf Herder und Gehlen wird die Frage des „Mängelwesens“ von Kauder gründlich analysiert.

Ebenfalls werden die Bedeutung und der mögliche Zusammenhang von Kultur, Freiheit und Zwang in der V. Studie behandelt. Freiheit *bei dem Zwang* bedeutet keineswegs Freiheit *durch Zwang*. Es wird ein Kultivierungsprozess vorausgesetzt, weil Freiheit nicht mit willkürlichen Handlungen zu verwechseln ist. Gerade weil Freiheit als moralische Autonomie *vernünftiges Handeln* bedeutet und das Kind allein noch nicht dazu fähig ist, bedarf es eines Zwangs *in und durch* die Vernunft, um dem zu Erziehenden zu ermöglichen, sich seiner eigenen Vernunft zu bedienen. Sehr wichtig ist die Beurteilung dieser Frage am Ende der Studie. Dort wird angenommen, dass die Lösung Kants eindeutig in enger Beziehung zum Aufklärungszeitalter steht. „Das erste systematische Grundthema der Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ besteht also in einer der Erziehung zugrunde liegenden aufklärerischen Perspektive, wie zahlreiche Passagen des Textes belegen“⁸⁰.

Kauders VI. Studie zeigt die Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung als „Teilaufgaben“ der Pädagogik. Der Begriff der Weltklugheit, welcher gewissermaßen in diesen drei Stufen entwickelt wird, wird bei Kant in seinem Zusammenhang mit der Sittlichkeit betrachtet. Die *Hauptaufgabe* der Pädagogik besteht darin, eine Erziehung zur Moralität zu entwickeln. Hier würdigt Kauder die Beziehung der Pädagogik zur Moral bei Kant.

⁸⁰ Ebda., S. 132.

Die Pädagogik Kants bekommt nach der Arbeit Weisskopfs nun durch Kauder eine neue Gewichtung. Insbesondere schätze ich seine kritische, aber auch positive Haltung hinsichtlich des Themas. Sein Urteil halte ich für überzeugend. Statt einer radikalen Ablehnung der Schrift versucht Kauder den *Sinn* dieser Ideen hervorzuheben, der sich eigentlich nur im Zusammenhang mit der in Kants anderen Werken verwendeten Terminologie hermeneutisch rekonstruieren lässt. Demzufolge teile ich nicht nur seine Haltung, sondern auch seine Kritik an Weisskopf.

1.4.2 Rezeption in der Erziehungswissenschaft

Die Wirkung der Pädagogik Kants innerhalb der Erziehungswissenschaft ist umstritten. Einerseits steht die Schrift aufgrund des Authentizitätsproblems ständig unter Verdacht und wird eben deshalb immer wieder unterschätzt. Auf diese Weise erfährt Kant innerhalb der Erziehungswissenschaft kaum Beachtung, erstaunlicherweise auch bezüglich seiner Philosophie, als habe sie keine Implikationen für die Pädagogik geleistet. Andererseits und merkwürdigerweise erfahren einige Ideen aus der Pädagogik-Schrift, welche durch Abhandlungen und Aufsätze thematisiert wurden, eine „Wiedergeburt“. Die Konstellation der Fragestellungen ist sehr weit und unterschiedlich in ihren Nuancen. Das heißt: Die Pädagogik Kants hat trotzdem innerhalb der Erziehungswissenschaft ihren Platz. Allerdings bedarf die Frage, ob dieser Platz angemessen ist und die Leistung Kants würdigt, einer genaueren Betrachtung.

Durch diese punktuelle Rezeption erfuhren einige wichtige Aspekte der Pädagogik Kants eine durchaus differenzierte Betrachtung. Dennoch ist es sehr schwer, eine *Rezeptionsgeschichte* der Pädagogik Kants innerhalb

der Erziehungswissenschaft zu beschreiben, wodurch man eine Art „Landkarte“ in der Hand hätte⁸¹.

Wenn man die Rezeption der 70er Jahre des XX. Jahrhunderts nimmt, heben sich zwei Schwerpunkte der Pädagogik Kants innerhalb der Erziehungswissenschaft hervor: a) einer bezüglich der Frage über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik und b) einer, der die Sittlichkeit (und damit verknüpft die Freiheitsproblematik) als Horizont der Erziehung zu erläutern versucht.

Ich möchte in diesem Abschnitt zunächst nur auf den ersten dieser Schwerpunkte eingehen, indem ich die Abhandlung Theo Winkels „Kants Forderung nach Konstitution einer Erziehungswissenschaft“ analysiere, da ich diese nach Weisskopfs Arbeit für die erste bedeutende Auseinandersetzung mit dem Thema in der Erziehungswissenschaft halte. Doch auch der zweite, auf die Sittlichkeit bezogene Schwerpunkt wurde innerhalb der Kant-Forschung diskutiert und ist in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzen. Die entsprechende pädagogische Literatur über die Sittlichkeitsproblematik und über andere Fragen werde ich im Laufe meiner Untersuchung heranziehen.

1.4.2.1 Theo Winkels und die Frage nach dem Wissenschaftscharakter der Pädagogik

„Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden“⁸², so lautet die Forderung Kants nach der Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft. Dieser Anspruch führte zu großer Würdigung der Verdienste Kants um die Pädagogik, jedoch auch

⁸¹ Im Anhang dieser Arbeit sind die wichtigsten Studien nach den 70er Jahren, also nach Weisskopfs Abhandlung, sowie einige Studien aus den 60er Jahren, die durch Weisskopfs Untersuchung nicht berücksichtigt wurden, angefügt.

⁸² ÜP, VI 704.

zu Missverständnissen und Vorwürfen gegen seine Arbeiten. Zahlreiche Aufsätze und Abhandlungen widmen sich dem Thema. Bereits vor dem Erscheinen der Abhandlung Weisskopfs haben sich Lochner, Liedtke und Ipfling, um nur einige Autoren zu erwähnen, in den 60er Jahren mit dieser Frage auseinandergesetzt⁸³. Die Studien von Strauss und Heim, aus den 80er Jahren, widmen sich ebenfalls dieser Frage. Wichtige Beiträge zur Debatte findet man sowohl in der Untersuchung von Winkels als auch im Sammelband von Pleines⁸⁴. Auch die in den 90er Jahren veröffentlichten Arbeiten von Hufnagel und Koch⁸⁵ befassen sich mit dieser Thematik.

Winkels Fragestellung bezieht sich systematisch auf die Forderung Kants nach einer wissenschaftlichen Pädagogik. Demnach beansprucht der Autor bei seiner Untersuchung „sowohl die Berechtigung wie auch die Tragweite der Kantschen Forderung“, sowie „was Kant selbst zur Realisierung seiner eigenen Forderung beigetragen hat“⁸⁶ zu prüfen. Dabei wird die Pädagogik-Schrift, mit der genannten Aussage Kants, neben anderen Äußerungen zum Thema innerhalb seines Gesamtwerks betrachtet und analysiert. Winkels vertritt die Meinung, dass sich nur aus den Grundlagen des Gesamtwerks Kants eine „Theorie der Erziehung“ ableiten und erklären lässt.

Kernpunkt seiner Untersuchung bildet die Antwort auf die Frage: „Welchen Charakter hat die von Kant postulierte pädagogische Wissenschaft, und wo ist ihr Ort im Kantschen System wissenschaftlicher

⁸³ Vgl. LOCHNER, Rudolf. *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Meisenheim am Glan, 1963. LIEDTKE, Max. Kant und die Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 12. Jg. 1966. IPFLING, Hans-Jürgen. Anmerkungen über die wissenschaftstheoretische Grundlegung der Pädagogik bei Kant. In: *Pädagogik Rundschau* 21. Jg. 1967.

⁸⁴ Vgl. STRAUSS, Walter. *Allgemeine Pädagogik als transzendentale Logik der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt am Main, 1982. WINKELS, Theo. *Kants Forderung nach Konstitution einer Erziehungswissenschaft*. München, 1984. PLEINES, Jürgen-Eckardt. *Kant und die Pädagogik*. Würzburg, 1985. HEIM, Helmut. *Systematische Pädagogik: e. histor.-krit. Unters.* Frankfurt am Main, 1986. Nicht zu übersehen sind auch die wichtigen Beiträge von Wolfgang RITZEL zu dieser Debatte, die im Laufe dieser verschiedenen Jahrzehnte verfasst wurden und auf vielen jungen Forscher bzw. ihre Nachfolger gewirkt haben.

⁸⁵ Vgl. HUFNAGEL, Erwin. *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik*. Würzburg, 1990. KOCH, Lutz. Kants Postulat einer wissenschaftlichen Pädagogik. In: BÖHM, Winfried; WENGER-HADWIG, Angelica (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft oder Pädagogik?* Würzburg, 1998.

⁸⁶ WINKELS, Theo. *Kants Forderung nach Konstitution einer Erziehungswissenschaft*. München, 1984, S. 15.

Erkenntnis?“⁸⁷. Dies wird explizit im sechsten Teil seiner Untersuchung „Pädagogik als Wissenschaft“, insbesondere im Abschnitt „Wissenschaftscharakter und Systematischer Ort der Pädagogik“ thematisiert.

In Bezug auf die Bestimmung der Pädagogik als Wissenschaft argumentiert Winkels, dass sie nicht als eine „autonome“ oder „eigenständige“ Disziplin zu betrachten sei⁸⁸. Sie bedarf vielmehr eines „weit übergreifende[n] Begründungszusammenhang[s]“⁸⁹, um verstanden zu werden. Deshalb ist für Winkels nicht nur der Zusammenhang zwischen Pädagogik und Anthropologie wesentlich, sondern auch der von der Pädagogik hin zur Politik, Ethik und Geschichtsphilosophie. Aus diesem Grund kritisiert er die Auffassung von Blaß⁹⁰, insofern dieser sich auf eine „verkürzte“ Interpretation des Zusammenhangs zwischen Pädagogik, Anthropologie und Politik stützt. Die Frage „Was ist der Mensch?“, unter welcher für Kant die gesamte Aufgabe der Philosophie zusammengefasst und verstanden werden kann, sollte, so Winkels, richtig interpretiert werden. Winkels erklärt im Folgenden die Anthropologie im „weiteren“ und im „engeren“ Sinne, eine Unterscheidung, die bei Blaß, so seine Kritik, nicht zu finden sei. Wenn man über Kants Anthropologie spricht, besteht die Gefahr, sie mit der Schrift *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* zu verwechseln. Genau dies ist der Punkt, den der Autor erklärt. Im weiteren Sinne verstanden, bietet die Anthropologie die Grundlage für „die zu entwerfende Pädagogik“: „[...] sie erörtert als Ganzes die Frage nach dem Wesen, den Vermögen und der Bestimmung des Menschen“⁹¹. Und wie gezeigt wird, ist diese Bestimmung nichts anderes als sittliche Vollkommenheit. Deshalb spielt die Ethik eine so wichtige Rolle für die Pädagogik. Das heißt: Die sittliche Vollkommenheit

⁸⁷ Ebda., S. 16.

⁸⁸ Ebda., S. 160.

⁸⁹ Ebda., S. 160.

⁹⁰ BLAß, Josef L. Kant - Die Entdeckung des Begründungszusammenhangs der Pädagogik. In: Ders.: *Modelle pädagogischer Theorie Bildung*. Bd. 1: Von Kant bis Marx. Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz, 1978, S. 17-49.

⁹¹ Ebda., S. 162.

und ihre Beförderung können nur unter der Voraussetzung des „höchsten Gutes“ gedacht werden.

„In der Begründung dieser dem Menschen wesentlich zukommenden Aufgabe, die zugleich das oberste Ziel pädagogischen Handelns ist, liegt die fundierende Funktion der Ethik für die Pädagogik, die ihrerseits den Prozeß der Versittlichung des Menschen in dessen konkreter Lebenswirklichkeit zu betreiben hat“⁹².

Mit Recht betont Winkels, dass sich die Anthropologie in engeren Sinne - im Unterschied zu der Ethik - auf die Aspekte der Anwendung jenes reinen Sittengesetzes bezieht. Mit anderen Worten:

„[...] diese Anthropologie muß sich eine Kenntnis vom Menschen und seinen Anlagen und Möglichkeiten verschaffen. Sie tut dies, indem sie ihr Erkenntnisbemühen sowohl auf den Menschen als Naturwesen (physiologische Anthropologie) wie auch auf den Menschen als Wesen der Freiheit (moralische Anthropologie) richtet“⁹³.

Dabei wird in diesem Zusammenhang die Beziehung des Individuums zur Gattung eine wichtige Rolle spielen, insofern die Idee der Menschheit der Anthropologie sowohl im engeren als auch im weiteren Sinne zugrunde liegt. Deshalb ist es wichtig in diesem Rahmen die Geschichtsphilosophie einzubeziehen.

„Geschichtsphilosophie als das systematische Denken über die in der Geschichte sich entwerfende Vernunft (die zugleich die approximative Annäherung an die Idee der Sittlichkeit ermöglicht), ist somit neben Ethik und Anthropologie das dritte Konstituens für eine wissenschaftliche Pädagogik im Sinne Kants“⁹⁴.

In den nachfolgenden Teilen meiner Arbeit werde ich darauf zurückkommen. Um die Frage, was für eine Wissenschaft die Pädagogik

⁹² Ebda., S. 162.

⁹³ Ebda., S. 162.

⁹⁴ Ebda., S. 163.

ist, zu erörtern, zieht der Autor die Bestimmung der Wissenschaft bei den *Metaphysischen Anfangsgründen der Naturwissenschaft* (1786) Kants heran und setzt sich mit den Interpretationen von Ipfling, Strauß und Liedtke auseinander. Kants Bestimmung der Wissenschaft in der erwähnten Schrift lautet: „Eine jede Lehre, wenn sie ein System, d. i. ein nach Prinzipien geordnetes Ganze der Erkenntnis, sein soll, heißt Wissenschaft“⁹⁵. Nach Winkels erweist sich die Pädagogik als Wissenschaft, insofern sie systematisch ist, das heißt, insofern „sie zufolge der sie bestimmenden Idee der Vollkommenheit die Einzelerkenntnisse der Erfahrung zu der ‚Form eines Ganzen‘ zusammenzubringen vermag“⁹⁶.

Nach Liedtkes Auffassung wäre Erziehungswissenschaft bei Kant nur als empirische Wissenschaft zu verstehen und müsste „im historischen Departement der unteren Fakultät eingeordnet werden“⁹⁷. Liedtke vertritt seine Interpretation auf der Basis des Systems der Wissenschaften, so, wie sie Kant seiner Zeit entsprechend in der Schrift *Der Streit der Fakultäten* (1798) analysiert hat. Innerhalb dieses Systems sind als die oberen Fakultäten die theologische, die juristische und die medizinische bestimmt. Die untere Fakultät ist die philosophische, welche in zwei Departemente unterteilt ist.

„Die philosophische Fakultät enthält nun zwei Departemente, das eine der historischen Erkenntnis (wozu Geschichte, Erdbeschreibung, gelehrte Sprachkenntnis, Humanistik mit allem gehört, was die Naturkunde von empirischem Erkenntnis darbietet); das andere der reinen Vernunfterkenntnisse (reinen Mathematik und reinen Philosophie, Metaphysik der Natur und der Sitten) und beide Teile der Gelehrsamkeit in ihrer wechselseitigen Beziehung auf einander“⁹⁸.

Daran, dass die Pädagogik auch zu der philosophischen Fakultät gehört, gibt es keinen Zweifel. Die Frage jedoch, die offen zu bleiben scheint, ist,

⁹⁵ MAN, V 11.

⁹⁶ WINKELS, 1984, S. 166.

⁹⁷ Vgl. seinen Aufsatz, bereits erwähnt, S. 139.

⁹⁸ SF, VI 291.

zu welchem Departement die Pädagogik als zugehörig zu betrachten wäre. Sie lautet konkret: „Gründet die Pädagogik in einer ‚empirischen‘ oder in der ‚reinen Philosophie‘?“⁹⁹.

Um diese Frage zu beantworten, stützt sich Winkels auf die Erklärung des Begriffs der Erfahrung, welcher bei Kant nicht nur eine einzige Bedeutung hat und bereits in der Arbeit von Strauß wieder aufgenommen wird. Nach Strauß’ Analyse, ähnlich wie bei Liedtke, ist die Pädagogik den „historisch-empirischen“ Disziplinen zuzuordnen und sollte als „angewandte moralisch-praktische Disziplin“ verstanden werden. Diese Bestimmung ist, Winkels Analyse zufolge nicht zutreffend, insofern die moralische Dimension der Pädagogik Kants ausgeschlossen wird¹⁰⁰. Bei beiden Autoren scheint, so bemerkt er, „der Zusammenhang von praktische[r] Philosophie und Pädagogik nicht hinreichend bedacht worden zu sein“¹⁰¹. Auf jeden Fall muss die Pädagogik, aufgrund der Bestimmung des Menschen als Naturwesen, in ihrem empirischen Zusammenhang verstanden werden, wie im Laufe dieser Untersuchung betont wird. In diesem Sinne treffen Pädagogik und empirische Anthropologie aufeinander. Die Pädagogik kann deshalb unter die historischen Erkenntnisse eingeordnet werden. Dennoch wird sie allein dadurch ihrer Bestimmung nicht vollständig gerecht. Das oberste Ziel der Erziehung, nämlich die sittliche Bestimmung des Menschen, lässt sich nicht ohne den Begriff der Freiheit denken. Aber auch die Bestimmung der Pädagogik als bloßes Mittel für die Anwendung von Moral ist eine Reduzierung ihres Wissenschaftscharakters zu einem bloßen Instrument. Deshalb betont Winkels: „Unserer Auffassung nach ist es dem Kantschen Entwurf einer Theorie der Erziehung unangemessen, den Erzieher lediglich auf eine ‚Theorie der Methode‘ der sittlichen Erziehung fixieren zu wollen“¹⁰². Nach seiner Analyse gehört die Pädagogik aufgrund ihres Zusammenhangs mit der Metaphysik der Sitten auch in das Departement

⁹⁹ WINKELS, 1984, S. 168.

¹⁰⁰ Ebda., S. 170.

¹⁰¹ Ebda., S. 172.

¹⁰² Ebda., S. 171.

der „reinen Vernunfterkenntnisse“. Sofern die Erziehung die Beförderung des „höchsten Gutes“, also die sittliche Bestimmung des Menschen als Aufgabe hat, wird die Ethik als reine Moralphilosophie „konstitutiv“ für sie.

„Das heißt, daß die Pädagogik in der Ethik qua reiner Moralphilosophie einen ihr vorausgehenden und somit pädagogische Erfahrungserkenntnis ermöglichen und begründenden Bereich hat, von dem her sie ihr Tun rechtfertigen kann“¹⁰³.

Den Beitrag Winkels zugrunde legend, sind wir berechtigt, über die Pädagogik bei Kant als Wissenschaft zu sprechen, und zwar als praktische Wissenschaft, wie später erörtert wird, insofern sie sich auf die beiden Dimensionen des Menschen bezieht; in empirischer und moralischer Hinsicht. Damit wird der scheinbare Konflikt, der in der dritten Antinomie der KrV Kants behandelt wird, aufgelöst. Freiheit und Naturkausalität sind, wie noch zu sehen sein wird, auch in der Erziehung miteinander kompatibel.

1.4.3 Rezeption in der Kant-Forschung

„Zu den Themendefiziten vieler Moralphilosophen gehört die Erziehung zur Moral“ stellt Otfried Höffe¹⁰⁴ mit Recht fest. Ähnlich könnte auch argumentiert werden, dass die Pädagogik Kants zu den „Themendefiziten“ der Kant-Forschung gehört. Kants Pädagogik scheint bisher, mit wenigen Ausnahmen, eine Nebenrolle in der Kant-Forschung gespielt zu haben. Das ergibt sich teilweise auch aus der zunehmenden Spezialisierung nicht nur innerhalb der Philosophie allgemein, sondern

¹⁰³ Ebda., S. 173.

¹⁰⁴ HÖFFE, Otfried. *Lebenskunst und Moral: Oder macht die Tugend glücklich?* München, 2007, S. 347.

eben auch innerhalb der Kantschen Philosophie. Allerdings liegt darin die Gefahr, in eine abgekürzte Auffassung oder einen eingeschränkten Begriff von Philosophie zu geraten und in diesem Fall von der Kantschen Philosophie überhaupt. Da, wo man eine „puristische“ Kant-Interpretation verteidigt, wo die Interpretation sich von Fragen über das „Nicht-Reine“ distanziert¹⁰⁵, wird der Formalismus- und Rigorismus-Vorwurf seine Berechtigung finden.

Wie haben also die Kantianer nach der Arbeit Weisskopfs die Pädagogik Kants gelesen? Haben sie den Schluss Weisskopfs bestätigt oder sind sie trotz seines Urteils der Meinung, es bleibe doch noch etwas darüber zu sagen? Ist also die Diskussion über die Erziehung bei Kant unhaltbar? Hat sie keinen Zusammenhang mit der Kantschen Philosophie bzw. mit seiner Moralphilosophie?

Im Folgenden möchte ich zeigen, wie von Seiten der Kant-Interpreten diese Frage behandelt wurde. Ich werde Argumente aufzeigen, die neben der Kritik der philologischen Rezeption und der Rezeption in der Erziehungswissenschaft mein Untersuchungsvorhaben berechtigen. Dabei wird deutlich, dass, obwohl der Umfang der Arbeiten in diesem Zeitabschnitt relativ klein ist, das Urteil Weisskopfs keine vorbehaltlose Unterstützung im Sinne der Ausschließung der Pädagogik-Schrift aus der Akademischen Ausgabe gefunden hat. Wenn man diese Aspekte mit den vorher analysierten in Zusammenhang bringt, entsteht Raum für meine Hypothese. Im Anschluss an diese Darstellung werde ich dann eigene Anmerkungen zu diesem Kapitel vorstellen und meine Interpretation weiter ausführen.

In der zweiten Hälfte der 60er Jahre, sehr wahrscheinlich in denselben Jahren, in denen Weisskopf seine Untersuchung entwickelt hat, wurden in den USA die Darstellung von William Frankena¹⁰⁶ über die

¹⁰⁵ Dies zeigt sich auch bei der Untersuchung von Robert LOUDEN, *Kant's impure Ethics: From Rational Beings to Human Beings*. New York, 2000.

¹⁰⁶ Vgl. FRANKENA, William. *Three Historical Philosophies of Education. Aristotle, Kant, Dewey*. Illinois, 1965. S. 79-134.

Erziehung bei Kant sowie die Bemerkungen von Lewis White Beck¹⁰⁷, innerhalb seines Kommentars über die *Kritik der praktischen Vernunft*, veröffentlicht. In Frankreich ist die Übersetzung der Pädagogik-Schrift von Alexis Philonenko¹⁰⁸ mit einem umfangreichen einleitenden Kommentar (über 80 Seiten) erschienen. Alle oben genannten Arbeiten dieser drei renommierten Kant-Forscher wurden in Weisskopfs Untersuchung nicht berücksichtigt. Aus den 60er und 70er Jahren sind die Arbeiten von Wolfgang Ritzel¹⁰⁹ und Gerhard Funke¹¹⁰ in Deutschland zu nennen. Die Aufsätze von Funke wurden später in einem Sammelband veröffentlicht. Ebenfalls zu dieser Zeit erscheint ein anderer Aufsatz von Beck¹¹¹ in den USA, in dem dieser Kritik an Weisskopf übt. Seit Anfang der 80er bis Ende der 90er Jahre erscheinen folgende wichtige Arbeiten über Moral und Pädagogik bei Kant:

In Frankreich Paul Moureau¹¹² und Bernard Wandeville¹¹³, in den USA Gisela Felicitas Munzel¹¹⁴, und auch in Deutschland wurde die Debatte zwischen Philosophen und Pädagogen weiter entwickelt¹¹⁵. All diese Arbeiten versuchen auf verschiedenste Art und Weise eine

¹⁰⁷ Vgl. BECK, Lewis White. *A Commentary on Kant's Critique of Practical Reason*. London/Chicago, 1966 (dt. Kants „Kritik der praktischen Vernunft“. Ein Kommentar. Übers. Karl-Heinz Ilting. München, 1974).

¹⁰⁸ PHILONENKO, Alexis. *Kant et le Problème de L'éducation*. In: KANT, Emmanuel. *Réflexions sur L'éducation*. Introduction, traduction et notes par Alexis Philonenko. Paris, 1967.

¹⁰⁹ RITZEL, Wolfgang. *Kant und die Pädagogik*. In: *Pädagogik Rundschau*, 18. Jahrgang, Ratingen bei Düsseldorf, 1964, S. 153-167; *Die Vielheit der pädagogischen Theorien und die Einheit der Pädagogik*. Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf, 1968; *Über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik*. In: *Kant-Studien*, 62. Jahrgang, 1971, S. 185-201; *Kant und das Problem der Individualität*. In: *Kant-Studien*, 65. Jahrgang, Sonderheft. Akten des 4. Internationalen Kant-Kongresses. Teil I, Mainz 1974, S. 229-246.

¹¹⁰ FUNKE, Gerhard. *Von der Aktualität Kants*. Bonn, 1979.

¹¹¹ BECK, Lewis White. *Kant on Education*. In: BROWNING, J. D. *Education in the 18th Century*. New York/London, 1979.

¹¹² MOREAU, Paul. *L'éducation morale chez Kant*. Latour-Maubourg: Les Editions du Cerf, 1988.

¹¹³ VANDEWALLE, Bernard. *Kant, éducation et critique*. Paris, 2001.

¹¹⁴ MUNZEL, Gisela F. *Kant's conception of moral character: the "critical" link of morality, anthropology, and reflective judgment*. London: University of Chicago Press, 1999.

¹¹⁵ In diesem Zusammenhang nenne ich wiederum den bereits zitierten Sammelband von PLEINES, zum Beispiel, und insbesondere die Abhandlungen von NISTERS, Thomas. *Kants Kategorischer Imperativ als Leitfaden humaner Praxis*, Freiburg/München, 1989. Von der Seite der Pädagogen möchte ich hervorheben die Arbeit von KOCH, Lutz. *Kants ethische Didatik*. Würzburg, 2003.

Darstellung des Zusammenhangs zwischen Moral und Pädagogik anzudeuten und letztendlich eine Würdigung der Pädagogik Kants vorzunehmen. Im Grunde genommen teilt meine Untersuchung diese Perspektive.

1.4.3.1 Werner Starks Plädoyer für eine „Erziehungslehre“ Kants

Ende der 90er Jahre erscheint auch ein wichtiger Beitrag von Werner Stark zur Frage des Status der Pädagogik-Schrift (zunächst im Jahre 1997 als Vortrag und danach im Jahre 2000 als überarbeitete Fassung in den Kant-Studien). Stark weist darauf hin, dass dieses Problem auch innerhalb der Kant-Forschung in ein anderes Licht gerückt und neu behandelt werden muss. Ich möchte im Folgenden auf die Stellungnahme Starks eingehen und einige seiner kritischen Bemerkungen vorstellen. Sein Aufsatz hat drei grundlegende Teile. Erstens werden einige relevante Aspekte des historischen Hintergrundes skizziert, zweitens stellt er seine Einwände gegen die philologische Arbeit Weisskopfs dar, und drittens plädiert er für eine mögliche philosophische Stellungnahme bezüglich dieses Themas.

In seiner Darstellung des historischen Hintergrundes knüpft Stark sowohl an einige Details und entsprechende Probleme hinsichtlich der Verfassung des Textes als solche als auch an die Begegnung Kants mit der Pädagogik an. Er macht darauf aufmerksam, dass man, wenn man auf bestimmte Texte eingehen will, mitunter an die Tatsache der Unverfügbarkeit oder an den fragmentarischen Charakter von Quellen stößt. Die Situation vieler Materialien und Papiere (Handschriften) ist, ähnlich wie die der Pädagogik-Schrift, problematisch. Einerseits liegen diese von Kant herausgegebenen Nachschriften nicht mehr vor. Andererseits sind viele damit zusammenhängende Quellen spurlos

verschwunden. Stark bedauert diese Lage für die Kant-Forschung als misslich, „weil grundsätzlich unklar ist, in welchem Verhältnis der je gedruckte Text zu den von Kant verfassten handschriftlichen Grundlagen der Editionen steht“¹¹⁶. Die Unklarheit über solche Schriften ist seines Erachtens auch ein Grund, weshalb sie kein „nachhaltiges positives Echo in der gelehrten Öffentlichkeit nach sich gezogen ha[ben]“¹¹⁷. Zur Auseinandersetzung Kants mit der Pädagogik kann, aufgrund von Recherchen über seine amtliche Tätigkeit, gezeigt werden, dass er sich im Gegensatz zu einer bloßen Befolgung der Lehrverpflichtung, welche von der damaligen preußischen Regierung vorgegeben war, aktiv engagiert und eine wichtige Rolle in den entwickelten Ansätzen gespielt hat. Durch die Vorlesungen über Pädagogik hat Kant sich folglich mit Funktionen und Aufgabenstellungen auseinandergesetzt. „Es ist zu wenig anzunehmen“, so sagt Stark, „dass Kant sich diesem ihm - als Philosophen - fremden Gebiet bloß als einer lästigen Pflicht zugewandt hat“¹¹⁸. Gerade weil es um eine Reform von Schule und Universität ging und die wichtige Scharnierstelle dazwischen die Lehrerausbildung war, darf man eher eine explizite Stellungnahme Kants annehmen. Das Pädagogik-Kolleg sollte eine Leistung dafür bringen.

Stark bestätigt ebenfalls die „Nicht-Authentizität“ der Schrift und nimmt die Teilnahme Rinks bei ihrer Abfassung an. „Offensichtlich hat Rink sie, ‚irgendwie‘ zusammengesetzt“¹¹⁹. In diesem Zusammenhang wird die Auffassung Weisskopfs zur Analyse hinzugezogen, wobei Stark, trotz seiner Hochachtung der Untersuchung gegenüber, Einwände gegen diese formuliert.

Bezogen auf die philologische Methode von Weisskopf verweist Stark darauf, wie sich seitdem die Lage für die Kant-Forschung durch den neuerdings möglichen vollständigen Zugriff auf die Nachschriften verändert hat, insbesondere, seit sie in der elektronischen Form verfügbar

¹¹⁶ STARK, 2000, S. 95.

¹¹⁷ STARK, 2000, S. 95.

¹¹⁸ Ebda., S. 97.

¹¹⁹ Ebda., S. 97.

sind¹²⁰. In diesem Sinne ist es Stark zufolge leicht, „z. B. die zweite der Thesen von Weisskopf“, nämlich den Bezug der Pädagogik-Schrift zur Anthropologie, „umfassend zu überprüfen“¹²¹.

Gegen den Schluss, dass Rink jeden Abschnitt „stilistisch“ überarbeitet und „sinngemäß“ ergänzt hat, führt Stark seinen zweiten Einwand ein. Dieser besagt, dass dies historisch kaum begründbar sei.

„Das in der Sekundärliteratur zur Pädagogik häufig erörterte Problem einer ‚fehlenden‘ Gesamtdisposition der Schrift ist relativ einfach und sicher lösbar, wenn man zunächst – ich betone: zunächst – inhaltliche Erwägungen beiseite lässt und sich ausschließlich auf sprachliche Partikel und Formulierungen bezieht, die sich nur als Aussagen über die Disposition verstehen lassen“¹²².

Dabei erläutert er dieses Argument durch die Identifizierung von Stichworten, die Kant *nie* in seinen Schriften angewandt hat. Beispiel dafür ist das Verb „anbetreffen“, welches in den von Jäsche und Rink herausgegebenen Arbeiten Kants, die sich in Band IX der Akademie-Ausgabe befinden, sechsmal erscheint.

In seinem dritten Einwand stützt sich Stark auf chronologische Aspekte. Seines Erachtens werden, wenn man den Text der Pädagogik datiert, „viele der offenen Probleme“ ihren „dubiösen Charakter“ verlieren. „D. h. man nimmt die vorhandenen äußereren Indizien (Bezugnahmen auf Publikationen anderer) und bezieht bestimmte Kerntermini der *Pädagogik* auf die in d. XXV der Akademie-Ausgabe vorgeführte Chronologie der Anthropologie-Vorlesungen“¹²³. Er ist

¹²⁰ Seit Beginn der 90er Jahre des vorherigen Jahrhunderts, so erinnert Stark, sind sämtliche Texte Kants in elektronischer Form verfügbar. Das Projekt von Gottfried Martins (1901-1972), einen „Allgemeinen Kant-Index“ zu verfassen, wurde weiterentwickelt. Das entwickelte Analyse-Programm „Word-Cruncher“ erschließt Kants Werke und Briefwechsel (bzw. Abteilung I und II der Akademie Ausgabe). Er fügt noch hinzu: „Im Rahmen der Marburger Arbeitsstelle der Kant-Ausgabe wurden beginnend im Mai 1987 die Vorlesungsnachschriften über Anthropologie bei der Vorbereitung auf Band XXV der Akademie-Ausgabe von *Kant's gesammelten Schriften* in gleicher Weise in digitale Form gebracht.“ (S. 98)

¹²¹ STARK, 2000, S. 98.

¹²² Ebda., S. 99.

¹²³ Ebda., S. 99.

überzeugt davon, dass die Pädagogik-Schrift mit den Kollegien von 1776/77 und 1780 nichts zu tun hat. Möglich ist jedoch, dass sie mit denjenigen von 1783/84 und 1786/87 in Zusammenhang steht.

Ein anderes Argument sind „sachliche Passagen“ der Pädagogik, welche vermutlich auf die Ethik-Vorlesungen der 70er Jahre verweisen. Für Stark ist es ausgeschlossen, dass diese Passagen in die 70er Jahre gehören können. Er bezieht sich auf die Entwicklung des Begriffs der transzentalen Freiheit, der nur kurz vor der Veröffentlichung der ersten Auflage der *Kritik der reinen Vernunft* (1781) entwickelt wurde. Jedoch gibt er Weisskopf in zwei Punkten Recht. Erstens, wenn dieser eine Beziehung zwischen dem pädagogischen Kolleg und der Anthropologie feststellt:

„Tatsächlich gibt es in den Nachschriften der Anthropologie-Vorlesung des Winters 1775/76 – und nur dort – am Schluss einen Abschnitt über die Erziehung von rund 2000 Worten Umfang. Auch sind von Beginn an (ab dem Winter 1772/73) in der Vorlesung zahlreiche explizite Bemerkungen über die Erziehung eingestreut. Das Wort (erziehen/Erziehung) kommt über 250-mal vor. So nimmt es nicht Wunder, dass auch eine Vorform des einleitendes Kernsatzes der Pädagogik von 1803 von Kant schon im ersten Semester formuliert worden ist: ‚Der Mensch ist ein Thier, welches Disciplin nöthig hat.‘ Daraus ergibt sich der Schluss, dass Kant selbst – und nicht erst Rink – einen inneren Zusammenhang zwischen Anthropologie und Pädagogik hergestellt hat“¹²⁴.

Der andere Punkt, in dem sich Stark mit Weisskopf einig ist, besteht in der Meinung, dass die Schrift „nicht im vollen Wortsinn“ als Werk Kants angesehen und benutzt werden darf¹²⁵.

Im letzten Teil seines Textes versucht der Autor, und dies ist meiner Meinung nach das Wichtigste im Zusammenhang mit der Philosophie, eine Stellungnahme für die Erziehung bei Kant zu formulieren. Deshalb wird die Frage gestellt: „Wo bleibt die Philosophie?“. Er plädiert für eine übergreifende philosophische Perspektive. Man sollte unter „Kants Lehre

¹²⁴ Ebda., S. 100.

¹²⁵ Ebda., S. 101.

von der Erziehung“ einen engen Zusammenhang zwischen Anthropologie, Pädagogik und Ethik erkennen.

„Auch wenn man von der spezifischen Konstitutionsproblematik des Textes der Kantischen Pädagogik absieht, so stellt sich doch die Frage nach dem inneren Verhältnis dieser drei Disziplinen, die Kant selbst in akademischen Vorlesungen behandelt hat“¹²⁶.

Darüber hinaus fügt der Autor wichtige Passagen hinzu, in denen Kant über die Ausbildung des moralischen Charakters spricht. Somit konstatiert er eine eindeutige Wechselbeziehung zwischen Anthropologie und Ethik, durch die die Rolle der Erziehung geprägt wird.

„Die Kantische Lehre der fortschreitenden Entwicklung der menschlichen Gesellschaft (gleichsam die Ausgangsbasis seiner politischen Philosophie) hat ihre Wurzeln in der Parallelisierung von Ontogenese und Phylogenie. So jedenfalls verstehe ich Kants Auffassung, dass ein moralischer Fortschritt der Menschheit Erziehungsanstalten auf wissenschaftlicher Grundlage zur Voraussetzung hat“¹²⁷.

Durch diesen Schluss von Stark wird die Bedeutung der Erziehung bei Kant zusammengefasst und bestätigt. Die Leistung von Starks Analyse ist bemerkenswert. Deutlich wird, dass ein Zusammenhang zwischen Moral, Erziehung und Anthropologie besteht und deshalb eine „Erziehungslehre“ bei Kant möglich wird, welche eine wichtige Rolle für die sittliche Bildung des Charakters spielt. Deshalb stimme ich nicht nur der Argumentation Starks, sondern auch seiner kritischen Stellungnahme gegenüber Weisskopfs Interpretation zu.

¹²⁶ Ebda., S. 101.

¹²⁷ Ebda., S. 104.

1.5 Bemerkungen zur Rezeption und zum Interpretationsvorhaben

Im Anschluss an die vorgestellten Analysen möchte ich hier auf zusammenfassende Weise meine Überlegungen sowie mein bisherige Interpretation darstellen.

- a) Die Frage der Erziehung bei Kant wurde teilweise mit der Frage der Pädagogik verwechselt und aufgrund des Problems der Authentizität der Pädagogik-Schrift zu einer Nebenrolle innerhalb der praktischen Philosophie Kants abgewertet, wenn nicht gar radikal abgelehnt.
- b) Dennoch wurde der Zusammenhang zwischen Moral und Erziehung sowohl innerhalb der Erziehungswissenschaft als auch innerhalb der Philosophie, insbesondere der Kant-Forschung, eher als produktiv gekennzeichnet und in deutliche Beziehung zur Philosophie Kants gesetzt .

Ich habe gezeigt, dass die radikale Ablehnung der Pädagogik-Schrift von Weisskopf, auch wenn er immer wieder zitiert wird, keine völlige Unterstützung gefunden hat. Die hier einbezogenen Positionen von Kauder, Winkels und Stark zeigen, dass es sehr wohl einen Sinn ergibt und Gründe dafür anzuführen sind, diese Debatte am Leben zu erhalten und weiter zu entwickeln.

Gegenüber dieser Problematik, sowohl der Erziehung und ihres Zusammenhangs mit der Moral als auch der Pädagogik-Schrift als solcher, könnte man zwei grundlegende Perspektiven kennzeichnen, um die ganze Diskussion zusammenzufassen: Es gibt diejenigen, denen diese Diskussion kaum wichtig ist und die es deshalb als unkohärent oder gar fruchtlos ansehen, sie bei Kant zu thematisieren. Hinsichtlich dieser Perspektive sind einerseits die Erziehungswissenschaftler, für welche Kants Philosophie (insbesondere Moralphilosophie und Pädagogik) keine

Rolle spielt, zu nennen und andererseits diejenigen Kant-Interpreten, für welche sowohl das Thema der Moralerziehung als auch die Pädagogik-Schrift kein Interesse erregt.

Diesen sind die folgenden zwei Fragen zu stellen:

a) Ist es überhaupt möglich, die Wirkung von Kants Denken in der Geschichte der Pädagogik zu ignorieren, ohne in einen Widerspruch zu geraten?

b) Kann man sich mit dem Zusammenhang zwischen Moralphilosophie und Anthropologie überhaupt beschäftigen, ohne die Rolle von Erziehung und Pädagogik einzubeziehen oder zu berücksichtigen?

Die zweite grundlegende Perspektive akzeptiert die Diskussion, weil sie zwischen Moral und Erziehung eine wesentliche Beziehung erkennt. Hier spielt die Pädagogik-Schrift, auch wenn ihr Status problematisch ist, als etwas, das *wesentlich* aus Kantschen Ideen verfasst wurde, eine große Rolle. Die Problematik wird in ein neues Licht gesetzt, wenn sich eine Kohärenz zwischen den Ideen, welche gründlich durch die ganzen Werke Kants analysiert werden können, und den systematischen Werken über Moralphilosophie bestätigt. In dieser Interpretationsrichtung stehen die Aufsätze und Abhandlungen sowohl von Erziehungswissenschaftlern, die sich auch mit der Kantschen Philosophie beschäftigen, als auch von Philosophen, die sich hauptsächlich als Kant-Interpreten bezeichnen.

Mein Interpretationsvorhaben gründet in der Berechtigung des Zusammenhangs zwischen Moral und Erziehung durch eine immanente Lektüre. Das heißt: Ich will zeigen, dass die Diskussion über Moral und ihre Anwendung durch die Erziehungswissenschaft völlig legitim ist und dass bei Kant selbst eine Begründung hierfür zu finden ist. Leitfaden dieser Untersuchung ist deshalb nicht die Pädagogik-Schrift als solche, sondern die Werke der praktischen Philosophie Kants. Wie gezeigt wird, gibt es zwischen *Begründung* und *Anwendung* von moralischen Prinzipien einen bedeutenden und klaren Unterschied, und die Erziehung spielt eine

wichtige Rolle als Bindeglied zwischen diesen zwei Bereichen. Das heißt, für die Ethik beansprucht Kant nicht nur ein Prinzip, sondern auch Möglichkeiten ihrer Vermittlung. Er ist sich bewusst, dass es sich um zwei verschiedene Ebenen ein- und desselben Wesens handelt. Wenn er für die Erziehung das höchste Ziel in der Moral sieht, dann werden dadurch diese beiden Bereiche in Einklang gebracht. Erziehung ist letztendlich Erziehung zur Menschlichkeit, was eindeutig einem ethischen Anspruch entspricht. In diesem Sinne sind Moral und Pädagogik bei Kant untrennbar miteinander verbunden. Ich hoffe, im Folgenden diesen Zusammenhang verdeutlichen und weitere Argumente zur Unterstützung meines Interpretationsvorhabens darstellen zu können.

II - KANTS GRUNDLAGE DER MORAL

2.1 Das Problem der Freiheit in Bezug auf die Bestimmung des Menschen

Im Kernpunkt der Moralphilosophie Kants steht die Idee eines Wesens, das sich selbst sein eigener Gesetzgeber sein kann und als „Zweck an sich selbst“ betrachtet werden muss, weil Freiheit wesentlich seine Bestimmung ist. „Alle Fortschritte in der Kultur, wodurch der Mensch seine Schule macht“, so schreibt Kant in der Vorrede seiner *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1798), „haben das Ziel, diese erworbenen Kenntnisse und Geschicklichkeiten zum Gebrauch für die Welt anzuwenden; aber der wichtigste Gegenstand in derselben, auf den er jene verwenden kann, ist der Mensch: Weil er sein eigener letzter Zweck ist“¹²⁸.

Der Mensch ist Adressat und zugleich Träger der Erkenntnis und der Ethik. Kants Bestimmung des Menschen beruht auf zwei verschiedenen Ebenen und bietet deshalb nicht wenige Schwierigkeiten: *Natur* und *Freiheit* sind die zwei Bereiche, in denen der Mensch angesiedelt ist. Die Unterscheidung Kants zwischen theoretischer und praktischer Vernunft ist demzufolge der Ausgangspunkt, die Bestimmung des Menschen innerhalb seiner Philosophie richtig zu verstehen.

Naturphilosophie und Moralphilosophie sind die entsprechenden Ebenen, woher der Mensch sich als erkennendes und handelndes Wesen erkennt. Diese Unterscheidung ist insofern grundlegend, weil sie sich auf zwei verschiedene Bereiche bezieht und sie voneinander abgrenzt: Einerseits die Ebene des *Seins* und andererseits die Ebene des *Seinsollens*. Einerseits (theoretisch) fragt man nach den Bedingungen der Möglichkeit der Erkenntnis in einer möglichen Erfahrung, oder die Frage *Was ist?* (Was können wir wissen?), und andererseits (praktisch) nach den Bedingungen

¹²⁸ ApH, VI 399.

der Möglichkeit des Handelns, oder die Frage *Was sollen wir sein?* (*Was sollen wir tun?*)¹²⁹. Dieses hat mit Freiheit zu tun, jenes mit Natur.

Nach Kant kann der Mensch nur moralisch handeln, wenn er frei ist. Damit ist ebenso vorausgesetzt, dass er, obwohl er ein Teil der Natur ist, keineswegs als bloßes Objekt innerhalb derselben konzipiert ist. Wäre der Mensch ausschließlich durch die Naturgesetze bestimmt, so wäre die Möglichkeit der Moralität undenkbar und die Rede über Freiheit und die damit verbundenen Begriffe (zum Beispiel Handlung oder Verantwortung) gegenstandslos. Wie könnte jemand für eine Tat zuständig oder verantwortlich gemacht werden, wenn er sich nicht frei entschieden hat? Dadurch ist bereits vorausgesetzt, dass die Bestimmung des Menschen beide - Freiheit und Naturnotwendigkeit - in Einklang bringen muss. Wie sich beide in denselben Wesen miteinander vereinbaren lassen, wird im Folgenden erläutert.

Der Begriff der Freiheit wird im Bereich der theoretischen Philosophie und im Bereich der praktischen Philosophie auf Verschiedenes bezogen. Er muss deshalb geklärt werden. Freiheit als moralische Autonomie innerhalb der praktischen Philosophie wird nur dann möglich, wenn zunächst die Möglichkeit der Freiheit überhaupt im Bereich der theoretischen Philosophie nicht ausgeschlossen wurde. Solche grundlegenden Klärungen sind wichtig, insofern die Möglichkeit der Freiheit im Bereich der theoretischen Philosophie wenigstens denkbar sein muss, um im Bereich der praktischen Vernunft als Eckstein dienen zu können.

Die transzendentale Freiheit ist deshalb der Ausgangspunkt, um in den Bereich der praktischen Vernunft zu gelangen, indem die Begriffe Mensch, Handlung, Freiheit und moralisches Gesetz im Hinblick auf eine Konzeption der moralischen Erziehung in Zusammenhang gebracht

¹²⁹ Während er in der KrV versucht, auf die Frage danach, was wir wissen können (Bereich der Erkenntnis) bzw. ob die Metaphysik als Wissenschaft überhaupt möglich sei, eine sichere Antwort zu geben, wird er im Bereich des Handelns, besonders durch die GMS und KpV, auf die Frage danach, was wir tun sollen, eine Antwort suchen.

werden können. Erst wenn man versteht, was Moral überhaupt im Sinne Kants bedeutet, wird es sinnvoll, über Erziehung zur Moralität zu sprechen. Nur dann wird die Beziehung der Moral zur Pädagogik deutlich und zugleich verständlich, warum die Moral als letztes Ziel der Erziehung von Kant gesetzt wurde.

Die Darstellung dieses Kapitels ist deshalb in zwei Hauptteile gegliedert, wodurch die strategischen Argumente bezüglich der Grundlage der Moral dargestellt werden. Daher wird zunächst die Rechtfertigung der Möglichkeit der Freiheit thematisiert. Es muss dargelegt werden, wie Kant hinsichtlich eines bloßen Naturdeterminismus seine Position bestimmt und welche Argumente er hierfür heranzieht. Dabei geht es darum, dass die Möglichkeit der Freiheit als absolute Spontaneität (kosmologische Problematik) zur Möglichkeit der Freiheit als Autonomie (moralisch-praktische Problematik) und insofern zur Möglichkeit der Moral überhaupt führt. Diese Bestimmungen des Freiheitsbegriffs haben, wie gesagt, insofern sie auf bestimmte Ebenen bezogen sind, verschiedene Bedeutungen. Eben deshalb erweist sich ein Rückgriff auf die Problematik der Freiheit innerhalb der *Kritik der reinen Vernunft* als notwendig.

Die dritte Antinomie und ihre Auflösung

Kant eröffnet die Vorrede der ersten Auflage der KrV und bietet dadurch bereits den Grund, warum eine solche Kritik entwickelt werden muss, mit folgenden Worten:

„Die menschliche Vernunft hat das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse: daß sie durch Fragen belästigt wird, die sie nicht abweisen kann, denn sie sind ihr durch die Natur der Vernunft selbst aufgegeben, die sie aber auch nicht

beantworten kann, denn sie übersteigen alles Vermögen der menschlichen Vernunft“¹³⁰.

Gott, Freiheit und Unsterblichkeit sind die drei Ideen, welche im Zentrum des „Kampfplatzes“ der Metaphysik stehen (B 395, II 338). Wenn die Vernunft auf solche Probleme – bezüglich des Unbedingten – eingehen will, verwickelt sie sich merkwürdigerweise aber in Widersprüche.

Der zweite Teil der KrV, die *transzendentale Dialektik*, ist die Stelle, wo Kant die Art und Weise dieser Widersprüche behandelt und damit auf die Antinomie der Vernunft (*cosmologia rationalis*) eingeht. Die Antinomie ist „ein Widerstreit zwischen zwei Sätzen, deren jeder als richtig, wahr, beweisbar erscheint“¹³¹. Insgesamt werden vier Antinomien thematisiert, die sich auf den raum-zeitlichen Anfang der Welt, auf ihre Verfassung (Beschaffenheit), auf die Möglichkeit der Freiheit und die Existenz Gottes beziehen¹³². Die erste und die zweite werden *mathematisch* genannt; die dritte und die vierte *dynamisch*. Man kann die Differenzierung entsprechend auch als eine *logische* (analytische) und eine *dialektische* (synthetische) Opposition bezeichnen. Kant stellt fest, dass im Falle der ersten und zweiten Antinomie These und Antithese gleichzeitig falsch sind, in der dritten und vierten jedoch beide – These und Antithese – wahr sein können¹³³. Der Schlüssel zur Auflösung der dritten Antinomie liegt, so Kant, in der Lehre vom transzentalen Idealismus. Die Unterscheidung zwischen *Ding an sich* und *Erscheinung* ist in diesem Zusammenhang entscheidend.

¹³⁰ KrV, II 11.

¹³¹ EISLER, 2002, S. 26.

¹³² „Die Fragen: ob die Welt einen Anfang und irgend eine Grenze ihrer Ausdehnung im Raume habe, ob es irgendwo und vielleicht in meinem denkenden Selbst eine unteilbare und unzerstörliche Einheit, oder nichts als das Teilbare und Vergängliche gebe, ob ich in meinen Handlungen frei, oder, wie andere Wesen, an dem Faden der Natur und des Schicksals geleitet sei, ob es endlich eine oberste Weltursache gebe, oder die Naturdinge und deren Ordnung den letzten Gegenstand ausmachen, bei dem wir in allen unseren Betrachtungen stehen bleiben müssen: das sind Fragen, um deren Auflösung der Mathematiker gerne seine ganze Wissenschaft dahin gäbe; denn diese kann ihm doch in Ansehung der höchsten und angelegensten Zwecke der Menschheit keine Befriedigung verschaffen“ (KrV, II 441).

¹³³ Vgl. KrV B 556, II 485.

Um zu klären, *wie* die menschliche Handlung überhaupt möglich ist, durch welche Art sie bestimmt ist und vor allem, wodurch die Möglichkeit der Sittlichkeit behauptet werden kann, muss zunächst untersucht werden, ob die Freiheit, im allgemeinen Sinn (kosmologisch), überhaupt möglich ist, ob einer Handlung eine freie Entscheidung zugrunde liegt oder ob sie ausschließlich einem Naturdeterminismus folgt. Daher ist die dritte Antinomie so formuliert: „Die Kausalität nach Gesetzen der Natur ist nicht die einzige, aus welcher die Erscheinungen der Welt insgesamt abgeleitet werden können. Es ist noch eine Kausalität durch Freiheit zur Erklärung derselben anzunehmen notwendig“, so lautet die These, und es „ist keine Freiheit, sondern alles in der Welt geschieht lediglich nach Gesetzen der Natur“¹³⁴, wird in der Antithese formuliert.

Deutlich wird, dass die These zu klären versucht, dass nicht alles, was geschieht, notwendigerweise das Ergebnis eines Determinismus durch Naturgesetze ist. Falls es so wäre, dann wären alle Ereignisse unvermeidlicherweise mit einem vorhergehenden Bestandteil (der in seiner Bestimmung entscheidend wäre) verknüpft. Eine derartige Verknüpfung würde eine Kette von Ursache und Wirkung bilden, die *ad infinitum* zurückreichte. „Wenn also alles nach bloßen Gesetzen der Natur geschieht“ betont Kant, „so gibt es jederzeit nur einen subalternen, niemals aber einen ersten Anfang und also überhaupt keine Vollständigkeit der Reihe auf der Seite der von einander abstammenden Ursachen“¹³⁵. In diesem Sinne widerspricht sich die Verteidigung eines universalen Determinismus, insofern es überhaupt nicht möglich ist, eine erste Ursache zu finden, die selbst nicht durch andere bewirkt wurde. Jedoch wenn man annimmt, dass eine erste Ursache existiert, die nicht durch andere vorhergehende Ursachen bestimmt ist und nicht notwendigen Gesetzen folgt – was Kant als „absolute Spontaneität“ bezeichnet hat –, dann ist dieser Widerspruch eines universalen

¹³⁴ KrV, II 426-427.

¹³⁵ Ebda., II 428.

Determinismus vermeidbar. Diese absolute Spontaneität, so Kant, wäre imstande, für sich selbst eine neue Reihe von Erscheinungen anzufangen. Der Behauptung einer solchen absoluten Spontaneität widerspricht jedoch die Antithese, welche den Determinismus verteidigt. Gemäß dieser Antithese gibt es überhaupt keine Ausnahme: alle Erscheinungen sind allein durch die Gesetze der Natur bestimmt. Demzufolge scheint zunächst die transzendentale Freiheit der Naturkausalität entgegengesetzt:

„Wir haben also nichts als Natur, in welcher wir den Zusammenhang und Ordnung der Weltbegebenheiten suchen müssen. Die Freiheit (Unabhängigkeit), von den Gesetzen der Natur, ist zwar eine Befreiung vom Zwange, aber auch vom Leitfaden aller Regeln“¹³⁶.

Kant erklärt in diesem Zusammenhang, dass ohne die Naturkausalität, das heißt ohne Gesetze der Natur, weder Erfahrung noch die Vorstellung der sinnlichen Welt als Gesamtheit aller Erscheinungen möglich wäre. Es gilt zu beachten, dass sich die Argumentation hier immer noch auf den Bereich der Kosmologie bezieht. Es geht darum, einen möglichen Anfang der Welt zu denken. Gleichwohl versucht Kant vor allem in der zweiten Auflage der KrV einen Ort zu finden, um die Freiheit im praktischen Sinne, beziehungsweise die Freiheit in Bezug auf die menschliche Handlung, thematisieren zu können. Er lässt die Möglichkeit eines praktischen Gebrauchs der Vernunft offen, welche später entwickelt wird.

These und Antithese können bei der dritten Antinomie wahr sein, weil eine jede von beiden auf unterschiedliche Weise über ein und denselben Gegenstand urteilt¹³⁷. Während die These über die Welt als „*causa noumenon*“ urteilt, urteilt die Antithese über die Welt als „*causa phaenomenon*“. Das aber bedeutet, so Kant, dass man sich „[...] nur

¹³⁶ Ebda., II 429.

¹³⁷ Vgl. KrV B 556-B 560.

zweierlei Kausalität in Ansehung dessen, was geschieht, denken [kann], entweder nach der Natur, oder aus der Freiheit“¹³⁸.

Die Kausalität der Natur ist diejenige, durch welche die Erscheinungen der sinnlichen Welt nach einem Gesetz zeitlich bestimmt, das heißt dem Naturgesetz unterworfen sind. Die Freiheit im kosmologischen Sinne ist dagegen „das Vermögen, einen Zustand von selbst anzufangen, deren Kausalität also nicht nach dem Naturgesetze wiederum unter einer anderen Ursache steht, welche sie der Zeit nach bestimmte“¹³⁹. Freiheit in diesem (kosmologischen) Sinne ist „eine reine transzendentale Idee, die [...] nichts von der Erfahrung Entlehntes enthält“¹⁴⁰. Es lässt sich nicht durch Erfahrung beweisen „weil es ein allgemeines Gesetz, selbst der Möglichkeit aller Erfahrung, ist“¹⁴¹. Das ganze Feld der Erfahrung steht deshalb unter der Ursache-Wirkungskette. Dadurch, also im kausalen Verhältnis, ist, so Kant „keine absolute Totalität der Bedingungen“ festzustellen. Die Vernunft „schafft sich“ dann „die Idee von einer Spontaneität, die von selbst anheben könne zu handeln, ohne daß eine andere Ursache vorangeschickt werden dürfe, sie wiederum nach dem Gesetze der Kausalverknüpfung zur Handlung zu bestimmen“¹⁴².

Innerhalb der Philosophie Kants spielt die Auflösung der dritten Antinomie eine zentrale Rolle, insofern durch sie die Möglichkeit einer „Kausalität aus Freiheit“ wenigstens denkbar wird.

„Die Freiheit wird hier nur als transzendentale Idee behandelt, wodurch die Vernunft die Reihe der Bedingungen in der Erscheinung durch das Sinnlichunbedingte schlechthin anzuheben denkt, dabei sich aber in eine Antinomie mit ihren eigenen Gesetzen, welche sie dem empirischen Gebrauche des Verstandes vorschreibt, verwickelt. Daß nun diese Antinomie auf einem bloßen Scheine beruhe, und, daß Natur der Kausalität aus Freiheit wenigstens nicht widerstreite, das war

¹³⁸ KrV, II 488.

¹³⁹ Ebda., II 488.

¹⁴⁰ Ebda., II 488.

¹⁴¹ Ebda., II 489.

¹⁴² Ebda., II 489.

das einzige, was wir leisten konnten, und woran es uns auch einzig und allein gelegen war“¹⁴³.

Freiheit als transzendentale Idee wird zunächst negativ als „Unabhängigkeit von der Natur“ bestimmt. Als solche hat sie keine konstitutive Funktion. Ihr Gebrauch ist nur regulativ. Positiv betrachtet wird sie als „absolute Spontaneität“ bestimmt. Dadurch ist sie als ein Vermögen bestimmt, das für sich selbst einen neuen Zustand anfangen kann. Außerdem unterwirft sie sich nicht dem Gesetz der Natur oder einer vorausgehenden Kausalität in der Zeit. In diesem Sinne ist sie als eine „absolute Selbsttätigkeit wirkender Ursachen“ zu verstehen¹⁴⁴.

Im Kontext der ersten Kritik handelt es sich nicht um einen Beweis der Wirklichkeit der Freiheit. Die transzendentale Freiheit kann weder theoretisch noch durch empirische Beobachtung festgestellt oder bewiesen werden. Dennoch ist sie eine unerlässliche Voraussetzung für das Verständnis der Freiheit in praktischer Hinsicht. „Es ist überaus merkwürdig,“ so stellt Kant fest, „dass auf diese transzendentale Idee der Freiheit sich der praktische Begriff derselben gründe, und jene in dieser das eigentliche Moment der Schwierigkeiten ausmache, welche die Frage über ihre Möglichkeit von jeher umgeben haben“¹⁴⁵. Erst durch die Auflösung des scheinbaren Widerspruchs zwischen Freiheit und Naturnotwendigkeit wird der Weg zur praktischen Philosophie¹⁴⁶ eröffnet. Hierdurch wird gleichsam eine der großen Bedeutungen der spekulativen Philosophie sichtbar.

2.2 Transzendentale Freiheit und praktische Freiheit

Die Idee der transzentalen Freiheit ist der Schlüssel zu einem angemessenen Verständnis der Freiheit innerhalb der praktischen

¹⁴³ Ebda., II 506.

¹⁴⁴ Vgl. GUNKEL, 1989, S. 72.

¹⁴⁵ KrV, II 489.

¹⁴⁶ Vgl. GMS, IV 92-93.

Philosophie. Im Zentrum der praktischen Philosophie steht die Frage nach der menschlichen Freiheit: Wie ist sie überhaupt möglich? Die Antwort Kants lautet: Freiheit im praktischen Sinne besteht in der „Unabhängigkeit der Willkür von der Nötigung durch Antriebe der Sinnlichkeit“¹⁴⁷. Der Begriff der Willkür spielt hier eine sehr wichtige Rolle, um das Problem der Freiheit als wesentliches Merkmal des Menschen zu verstehen. Innerhalb der KrV wird dieser Begriff näher erläutert. Eine Willkür kann *sinnlich* oder *tierisch* (*arbitrium brutum*) sein, wenn sie pathologisch, im ersten Fall, durch eine Bewegursache der Sinnlichkeit *affiziert* ist; oder, im zweiten, wenn sie sich als eine Notwendigkeit – als ein Naturgesetz – aufdrängt. Bei den Menschen ist aber die Willkür „zwar ein arbitrium sensitivum, aber nicht brutum, sondern liberum“¹⁴⁸.

Der Mensch als ein Wesen, das zur sinnlichen Welt gehört, kann sinnlich affiziert werden, aber bereits dadurch ist keineswegs seine Handlung gezwungen bzw. bestimmt. Sinnlichkeit macht also beim Menschen keine Handlung notwendig, weil ihm „ein Vermögen beiwohnt, sich, unabhängig von der Nötigung durch sinnliche Antriebe, von selbst zu bestimmen“¹⁴⁹. Eben durch sinnliche Antriebe affiziert, kann der Mensch seine eigene Handlung frei, d. h. selbst bestimmen. Wenn das nicht möglich wäre, dann könnte man einen Determinismus der Natur als einziges Prinzip akzeptieren, und der Mensch könnte mit irgendwelchen anderen Tieren, die nur instinktiv agieren, verglichen werden. Handeln heißt deshalb Entscheidungen treffen, welche auf mehr oder weniger geklärten Kriterien beruhen. Die Naturkausalität ist deshalb nicht die einzige Art von Kausalität, weil es auch eine Kausalität aus Freiheit gibt.

„Man sieht leicht, daß, wenn alle Kausalität in der Sinnenwelt bloß Natur wäre, so würde jede Begebenheit durch eine andere in der Zeit nach notwendigen Gesetze bestimmt sein, und mithin, da die Erscheinungen, so fern sie die Willkür

¹⁴⁷ KrV, II 489.

¹⁴⁸ Ebda., II 489.

¹⁴⁹ Ebda., II 489.

bestimmen, jede Handlung als ihren natürlichen Erfolg notwendig machen müßten, so würde die Aufhebung der transzendentalen Freiheit zugleich alle praktische Freiheit vertilgen“¹⁵⁰.

Erst durch die intelligible Dimension wird es möglich, die Handlung eines Menschen als einen Akt seiner eigenen Freiheit zu denken. Kant erläutert, wie beide Arten von Kausalität, die der Natur und die der Freiheit, im Menschen miteinander existieren können. Er beginnt diese Erläuterung mit einem negativen Begriff des Intelligiblen mittels folgender Formulierung: „Ich nenne an einem Gegenstande der Sinne, was selbst nicht Erscheinung ist, intelligibel“¹⁵¹. Ein Gegenstand kann daher zunächst als bloßer Gegenstand der sinnlichen Anschauung betrachtet werden und dennoch zugleich in sich selbst ein Vermögen enthalten, welches ihm ermöglicht, wiederum Ursache von Erscheinungen zu sein. Kant nimmt an, dass man die Kausalität solcher Erscheinungen aus zwei Perspektiven betrachten kann:

„[...] so kann man die Kausalität dieses Wesens auf zwei Seiten betrachten, als intelligibel nach ihrer Handlung, als eines Dinges an sich selbst, und als sensibel, nach den Wirkungen derselben, als einer Erscheinung in der Sinnenwelt. Wir würden uns demnach von dem Vermögen eines solchen Subjekts einen empirischen, imgleichen auch einen intellektuellen Begriff seiner Kausalität machen, welche bei einer und derselben Wirkung zusammen stattfinden. Eine solche doppelte Seite, das Vermögen eines Gegenstandes der Sinne sich zu denken, widerspricht keinen von den Begriffen, die wir uns von Erscheinungen und von einer möglichen Erfahrung zu machen haben“¹⁵².

Der Mensch kann somit gleichzeitig als *Erscheinung* und als *Ding an sich* betrachtet werden, d. h. hinsichtlich einer doppelten Kausalität, ohne dass man dadurch in Widerspruch gerät. Allerdings argumentiert Kant, dass jede wirkende Ursache ein Gesetz ihrer Kausalität, bzw. einen bestimmten Charakter haben muss, „ohne welches sie gar nicht Ursache sein würde“.

¹⁵⁰ Ebda., II 489-490.

¹⁵¹ Ebda., II 492.

¹⁵² Ebda., II 492.

„Und da“, so fährt Kant in seiner Argumentation fort, „würden wir an einem Subjekte der Sinnenwelt erstlich einen empirischen Charakter haben, wodurch seine Handlungen, als Erscheinungen, durch und durch [...] nach beständigen Naturgesetzen im Zusammenhange ständen, und von ihnen, als ihren Bedingungen, abgeleitet werden könnten“¹⁵³.

Das menschliche Handeln stellt sich hinsichtlich seiner Wirkung als Erscheinung dar und gehört in diesem Sinne durch seine Beziehung zu anderen Erscheinungen in eine einzige Kausalkette der Natur und unterwirft sich somit denselben Gesetzen. Hierdurch wird der empirische Charakter menschlicher Handlung gerechtfertigt.

Dieselbe Handlung steht andererseits, auch wenn ihre Wirkung in der sinnlichen Welt begrenzt erscheint, hinsichtlich ihrer Kausalität nicht unter denselben Bedingungen und kann demnach nicht nur als Erscheinung betrachtet werden. Das bedeutet, dass aufgrund ihres intelligiblen Charakters das handelnde Subjekt nicht zur Erscheinung „reduziert“ werden kann. Aus dieser Perspektive betrachtet ist es keinen zeitlichen Bedingungen unterworfen. Die zeitliche Bedingung ist typisch für Erscheinungen. Dennoch ist dieser intelligible Charakter der theoretischen Erkenntnis unzugänglich. Wir können ihn weder erkennen noch beweisen, weil er kein Gegenstand der Erfahrung sein kann. Falls er uns unmittelbar in der sinnlichen Anschauung gegeben wäre, dann müsste er zu den Erscheinungen gerechnet werden, demzufolge bloß der empirischen Welt zugehörig¹⁵⁴.

¹⁵³ Ebda., II 493.

¹⁵⁴ „Nach seinem empirischen Charakter würde also dieses Subjekt, als Erscheinung, allen Gesetzen der Bestimmung nach, der Kausalverbindung unterworfen sein, und es wäre so fern nichts, als ein Teil der Sinnenwelt, dessen Wirkungen, so wie jede andere Erscheinung, aus der Natur unausbleiblich abflössen. So wie äußere Erscheinungen in dasselbe einflössen, wie sein empirischer Charakter, d. i. das Gesetz seiner Kausalität, durch Erfahrung erkannt wäre, müßten sich alle seine Handlungen nach Naturgesetzen erklären lassen, und alle Requisite zu einer vollkommenen und notwendigen Bestimmung derselben müßten in einer möglichen Erfahrung angetroffen werden. Nach dem intelligiblen Charakter derselben aber (ob wir zwar davon nichts als bloß den allgemeinen Begriff derselben haben können) würde dasselbe Subjekt dennoch von allem Einflusse der Sinnlichkeit und Bestimmung durch Erscheinungen freigesprochen werden müssen, und, da in ihm, so fern es Noumenon ist, nichts geschieht, keine Veränderung, welche dynamische Zeitbestimmung erheischt, mithin keine Verknüpfung mit

Dadurch wird wiederum angedeutet, dass es eine Kausalität aus Freiheit bereits im Sinne der praktischen Freiheit gibt bzw. eine Kausalität, die mit der menschlichen Handlung verbunden ist. Wenn man den Menschen als Erscheinung betrachtet, so bedeutet dies, dass er nicht frei ist und seine Handlungen unter Naturgesetzen stehen. Der Mensch ist nicht frei, wenn er nur seiner Natur folgt bzw. wenn der Gesetzgeber seiner Handlungen nicht er selbst ist. Weil der Mensch jedoch eben nicht nur sinnlich ist, d. h. weil er nicht ausschließlich einem blinden Naturmechanismus folgt, steht er gleichzeitig unter einer anderen Art von Kausalität. Der Mensch ist frei, weil er die Fähigkeit hat, für sich selbst ein Gesetzgeber zu sein. Dies ergibt sich nicht aus seiner Natur, sondern aus seiner Vernunft. Aber wo oder wie könnte man genau feststellen, dass der Mensch eigentlich ein intelligibles Wesen (Ding an sich) ist, wenn wir nichts als einen allgemeinen Begriff haben können? In Hinsicht auf unsere Sinnlichkeit sind wir Rezeptivität, aber in Ansehung gewisser Vermögen¹⁵⁵ sind wir viel mehr als bloß Rezeptivität. Solche Vermögen sind der Verstand und die Vernunft.

Die Vernunft ist nicht auf die sinnliche Welt begrenzt. Sie ist das Vermögen der Prinzipien, und dadurch ist sie für den Verstand bestimmend. Innerhalb der *Transzentalen Dialektik* erläutert Kant die Beziehung zwischen Vernunft und Verstand und dadurch die Rolle der Vernunft in Rahmen der Erkenntnis:

„Der Verstand mag ein Vermögen der Einheit der Erscheinungen vermittelst der Regeln sein, so ist die Vernunft das Vermögen der Einheit der Verstandesregeln unter Prinzipien. Sie geht also niemals zunächst auf Erfahrung, oder auf irgend einen Gegenstand, sondern auf den Verstand, um den mannigfaltigen Erkenntnissen desselben Einheit a priori durch Begriffe zu geben, welche Vernunftseinheit heißen mag und von ganz anderer Art ist, als sie von dem Verstande geleistet werden kann“¹⁵⁶.

Erscheinungen als Ursachen angetroffen wird, so würde dieses tätige Wesen so fern in seinen Handlungen von aller Naturnotwendigkeit, als die lediglich in der Sinnenwelt angetroffen wird, unabhängig und frei sein“(KrV, II 494).

¹⁵⁵ Vgl. KrV, II 498.

¹⁵⁶ KrV, II 314.

Aus diesen Gründen wird eine Kausalität aus Freiheit nicht in dem Verstand verankert, sondern sie darf nur als eine Eigenschaft der Vernunft festgelegt werden. Wir können einen Hinweis auf diese *eigene* Kausalität der Vernunft finden, wenn wir jederzeit gewisse Regeln für unser praktisches Vermögen feststellen. Kant gibt ein Beispiel davon mittels der Imperative, die wir uns selbst auferlegen. Das Sollen, das ein Ausdruck solcher Imperative ist, hat einen Grund, der sich nicht in der Natur findet. Während der Verstand sich durch Kategorien mit den Daten der Natur beschäftigt, welche zeitlich bedingt sind, kann er sich insofern nur mit demjenigen beschäftigen, was da „ist“ oder gewesen ist oder sein wird¹⁵⁷, nicht aber mit dem, was *sein soll*. In der Natur gibt es demnach keine Art von Sollen. „Dieses Sollen nun drückt eine mögliche Handlung aus, davon der Grund nichts anders, als ein bloßer Begriff ist; da hingegen von einer bloßen Naturhandlung der Grund jederzeit eine Erscheinung sein muß“¹⁵⁸.

Dass unser Wollen durch sinnliche Antriebe motiviert sein kann, bedeutet keineswegs, dass die Natur das Sollen hervorbringt. Teilweise sind wir durch unsere physisch-biologische Struktur geleitet bzw. durch eine Art von Heteronomie bestimmt. Damit aber wird diese Bestimmung immer bedingt sein.

„Es mögen noch so viel Naturgründe sein, die mich zum Wollen antreiben, noch so viel sinnliche Anreize, so können sie nicht das Sollen hervorbringen, sondern nur ein noch lange nicht notwendiges, sondern jederzeit bedingtes Wollen, dem dagegen das Sollen, das die Vernunft ausspricht, Maß und Ziel, ja Verbot und Ansehen entgegen setzt“¹⁵⁹.

Wie könnte man indessen beweisen, dass die Vernunft eine eigene Kausalität hat und dass sie mit der Gesetzgebung der sinnlich-empirischen Welt koexistieren kann? Kant spricht hier noch nicht über

¹⁵⁷ Vgl. KrV B 575, II 498.

¹⁵⁸ KrV, II 499.

¹⁵⁹ Ebda., II 499.

einen Beweis dafür, sondern versucht die Frage im weiteren näher zu klären. Man muss annehmen, dass die Vernunft eine eigene Kausalität hat, sonst wäre keine Wirkung ihrer Ideen auf die Erfahrung möglich. Angenommen, dass sie eine eigene Kausalität hat und auch auf die Erfahrung einwirkt, so muss ihr empirischer Charakter gezeigt werden. Das heißt, ihr Verfahren setzt eine Regel voraus. Hier taucht der Begriff der Willkür auf.

Kant bestimmt die menschliche Willkür hinsichtlich ihrer empirischen Seite als einen Bestandteil, durch welchen die Kausalität der Vernunft sich äußert. In dieser Perspektive wird sie als Erscheinung betrachtet. Als Erscheinung ist sie bedingt durch dieselben Naturgesetze, die auch für die anderen Erscheinungen gelten. Dieser empirische Charakter wird sichtbar unter einer „fremden Regierung“, nämlich den Gesetzen der Natur. Hinsichtlich dieses empirischen Charakters „gibt es also keine Freiheit, und nach diesem können wir doch allein den Menschen betrachten, wenn wir lediglich beobachten, und, wie es in der Anthropologie geschieht, von seinen Handlungen die bewegenden Ursachen physiologisch erforschen wollen“¹⁶⁰. Unter der empirischen Perspektive bleibt die Freiheit ausgeschlossen. Kant prüft, ob eine andere Art von Kausalität hinter der menschlichen Handlung möglich sein kann. Wenn man aber dieselben Handlungen unter der Perspektive der Vernunft analysiert, nicht aber in ihrem spekulativen Gebrauch, „um jene ihrem Ursprunge nach zu erklären, sondern ganz allein, sofern die Vernunft die Ursache ist, sie selbst zu erzeugen“, d. h., „vergleichen wir sie mit dieser in praktischer Absicht, so finden wir eine ganz andere Regel und Ordnung, als die Naturordnung ist“¹⁶¹.

Es muss gesagt sein, dass man nicht die Vernunft selbst als „vorgegebene“ im Bezug auf die Wirkung (Handlung) wie in einer Kette betrachten kann, weil sie kein Gegenstand unter zeitlichen Bedingungen ist. Einerseits ist die Kausalität der Vernunft in ihrer empirischen

¹⁶⁰ Ebda., II 500.

¹⁶¹ Ebda., II 500.

Ansehung mit dem empirischen Charakter der Willkür verbunden. Andererseits hat die Kausalität der Vernunft in ihrem intelligiblen Charakter keinen Anfang, und demzufolge keineswegs eine Geburt, sonst wäre sie Natur, nicht aber Freiheit. Sie muss also zeitlich unbedingt sein. Von daher kann man zusammenfassen: Die Vernunft hat eine Kausalität in Ansehung der Erscheinungen. Demnach „ist sie ein Vermögen, durch welches die sinnliche Bedingung einer empirischen Reihe von Wirkungen zuerst anfängt. Denn die Bedingung, die in der Vernunft liegt, ist nicht sinnlich, und fängt also selbst nicht an“¹⁶². Kant findet dann einen Weg mit dem Ziel, dass die Bedingung nicht empirisch begründet sei. Sie liegt in dem Intelligiblen und kann nicht unter dem gleichen Gesetz der sinnlichen Welt eingeordnet werden. Die Vernunft ist also keine Erscheinung und keineswegs dem Gesetze der Natur unterworfen. Sie ist, wie Kant sagt, „die beharrliche Bedingung aller willkürlichen Handlungen, unter denen der Mensch erscheint“¹⁶³.

Wenn Kant behauptet, dass die Vernunft nicht bedingt ist, bedeutet das, sie hat kein „vorher“ oder „nachher“ und handelt frei. Darüber hinaus muss man sie jetzt nicht nur *negativ* betrachten, das heißt, als Unabhängigkeit von allen empirischen Bedingungen, sondern auch *positiv*, das heißt, als Vermögen, eine Reihe von Ereignissen selbst in Gang zu bringen.

„Sie, die Vernunft, ist allen Handlungen des Menschen in allen Zeitumständen gegenwärtig und einerlei, selbst aber ist sie nicht in der Zeit, und gerät etwa in einen neuen Zustand, darin sie vorher nicht war; sie ist bestimmend aber nicht bestimmbar in Ansehung desselben“¹⁶⁴.

Wenn man eine Handlung zu beurteilen versucht, ist es daher nur möglich, bis zur Vernunft als intelligibler Ursache zu gelangen, aber nicht weiter. Das bedeutet, dass sie frei ist, und nicht durch Sinnlichkeit

¹⁶² Ebda., II 501.

¹⁶³ Ebda., II 502.

¹⁶⁴ Ebda., II 504.

bestimmt. Deshalb können wir feststellen, dass sie die unbedingte Bedingung der Erscheinung ist.

Durch die Unterscheidung der beiden Arten von Kausalität und den entsprechenden Bereichen ihrer Gesetzgebung, nämlich der empirischen und der intelligiblen Welt, legt Kant also die zwei Bereiche des Gebrauchs der Vernunft fest, und zwar einen theoretischen und einen praktischen. So findet der „scheinbare“ Widerspruch zwischen Freiheit und Natur seine Auflösung, und damit sichert sich Kant einen „leeren Platz“, um diesem später durch die praktische Vernunft auszufüllen¹⁶⁵.

Mittels der Darstellung und Analyse der 3. Antinomie sowie ihrer Auflösung bleibt auch die doppelte Bestimmung des Menschen sichtbar. Kant richtet das ganze Gebäude seiner praktischen Philosophie danach aus, obwohl die Freiheit, als Autonomie betrachtet, bisher nicht positiv erwiesen ist. Es wird im Folgenden dieser Begriff thematisiert, welcher unentbehrlich ist, um die Moralität bei Kant nachzuvollziehen. Die Freiheit im praktischen Sinn, bzw. als moralische Autonomie, ist, wie noch gezeigt wird, selbst die Basis und zugleich das Ziel der moralischen Erziehung.

Ebenso, wie zuvor die Analyse des Übergangs von transzentaler Freiheit zur praktischen Freiheit notwendig war, wird jetzt eine Erklärung des Übergangs von der praktischen Freiheit zum Bereich der Moral aufgezeigt. Es geht hier nicht mehr um die Möglichkeit der Freiheit des Menschen. Es wurde gezeigt, dass dieser zwei Bestimmungen unterworfen ist: Zunächst der Natur, die ihn an die raumzeitliche Welt bindet, und im weiteren die eigene Vernunft in ihrem praktischen Gebrauch. Erst durch die Unabhängigkeit der letzteren öffnet sich die Möglichkeit der moralischen Autonomie als Realität der Freiheit.

¹⁶⁵ „Der Gebrauch der Metapher ‚leerer Platz‘ bezieht sich also auf das Verhältnis zwischen zwei zentralen Teilen der kritischen Philosophie Kants, nämlich auf das Verhältnis zwischen der theoretischen und der praktischen Philosophie.“ Vgl. DALBOSCO, Cláudio A. *Ding an sich und Erscheinung: Perspektiven des Transzentalen Idealismus bei Kant*. Würzburg, 2002, S. 13.

Praktische Freiheit und Moral

Der Begriff der transzendentalen Freiheit ist, wie man an dem vorherigen Teil bemerken kann, der wichtigste, um die ganze praktische Philosophie Kants zu verstehen. Während die transzendentale Freiheit eine reine Idee ist (wie die Unsterblichkeit der Seele und das Dasein Gottes), die die Möglichkeit einer absoluten Spontaneität meint, ist die Freiheit in der praktischen Ansehung nach Kant diejenige, durch welche unsere Willkür sich dem sinnlichen Zwang entgegenstellen kann, das heißt, sie meint die Möglichkeit eines absolut freien Willens. Die Idee der transzendentalen Freiheit steht im Kontext einer kosmologischen, die der praktischen Freiheit im Kontext einer anthropologischen Problematik¹⁶⁶. Praktische Freiheit wird deshalb zunächst innerhalb des „Kanons“ der KrV im Bezug auf das menschliche Handeln analysiert. Wenn das menschliche Handeln keine bloße Wirkung der Natur in uns ist, dann muss das Gesetz, nach welchem es vollzogen wird, erst entdeckt werden.

Kant versucht zu zeigen, dass die Glückseligkeit hinsichtlich unseres Handelns eine wichtige Rolle spielt. Er ist mit der Annahme der Glückseligkeit als Befriedigung aller unserer Neigungen einverstanden und stimmt damit überein, dass letztendlich unser Verhalten am Zweck der Glückseligkeit orientiert ist. Eben deshalb stellt sich für uns eine praktische, zugleich aber pragmatische Forderung: Wünschen wir Glückseligkeit, dann müssen wir unser Verhalten nach bestimmten Regeln ausrichten. Auch darin – in einer bloß utilitaristischen Perspektive – liegt etwas von unserer Freiheit, nämlich die Freiheit zur Wahl der Mittel, um unsere Wünsche zu befriedigen (Max Weber wird das als *Zweckrationalität* bestimmen). Kant zeigt jedoch, dass solche Regeln auf empirische Umstände bezogen sind. Derartige Regeln haben einen *pragmatischen*

¹⁶⁶ Vgl. GUNKEL, 1989, S.71.

Charakter und sind deshalb als Klugheitsregel zu benennen. Sie sind vom *moralischen* bzw. vom Sittengesetz zu unterscheiden. Klugheitsregeln gründen sich auf empirische Prinzipien und raten, was man tun muss, um glücklich zu sein. Das Sittengesetz hat als Grund nur die Freiheit eines vernünftigen Wesens überhaupt und sagt, wie man sich verhalten soll, um der Glückseligkeit würdig zu werden. Daher abstrahiert es von allen empirischen Trieben¹⁶⁷.

Damit zeigt sich, dass Kant die Möglichkeit eines reinen Prinzips ohne irgendeine empirische Bedingung annimmt, an dem sich unser Handeln orientieren kann und soll. Klugheitsregeln gelten demnach nur unter bestimmten Bedingungen (hypothetisch) und sind insofern nicht ausreichend, um ein allgemeingültiges Prinzip zu finden. Wenn man von den konkreten Umständen abstrahiert, bleibt wenigstens die Idee der Handlung überhaupt. Kant zeigt somit, wie ein allgemeingültiges Prinzip gesucht werden könnte. Im Bereich der theoretischen Vernunft ist das nicht möglich, im Bereich der praktischen Vernunft hingegen muss es möglich sein. Von daher argumentiert er:

„Die reine Vernunft enthält also zwar nicht in ihrem spekulativen, aber doch in einem gewissen praktischen, nämlich dem moralischen Gebrauche, Prinzipien der Möglichkeit der Erfahrung, nämlich solcher Handlungen, die den sittlichen Vorschriften gemäß in der Geschichte des Menschen anzutreffen sein könnten. Denn, da sie gebietet, daß solche geschehen sollen, so müssen sie auch geschehen können, und es muß also eine besondere Art von systematischer Einheit, nämlich die moralische, möglich sein, indessen daß die systematische Natureinheit nach spekulativen Prinzipien der Vernunft nicht bewiesen werden konnte, weil die Vernunft zwar in Ansehung der Freiheit überhaupt, aber nicht in Ansehung der gesamten Natur Kausalität hat, und moralische Vernunftprinzipien zwar freie Handlungen, aber nicht Naturgesetze hervorbringen können. Demnach haben die Prinzipien der reinen Vernunft in ihrem praktischen, namentlich aber dem moralischen Gebrauche objektive Realität“¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Vgl. KrV, II 677.

¹⁶⁸ KrV, II 678-679.

Damit wird es sinnvoll, über die intelligible Dimension des Menschen als Bedingung der Möglichkeit seiner moralischen Autonomie zu sprechen. Trotz aller empirischen Umstände und Antriebe, wodurch wir affiziert sind, bleibt uns die Idee einer freien - moralisch autonomen - Entscheidung. Eine solche „moralische Dimension“ verwirklicht sich durch die Verbindung unserer freien Willkür mit dem Sittengesetz. Zusammengefasst: Kant stützt sich auf eine doppelte Ebene, um die Freiheit zu bewahren, und zwar durch die Lehre des transzendentalen Idealismus, worin *Erscheinung* und *Ding an sich* voneinander unterscheiden sind. Die Denkbarkeit der Freiheit ist die erste Voraussetzung zur Moral. Der Mensch als „Bürger“ dieser „zwei Welten“ steht einerseits unter den Naturgesetzen, andererseits unter den Gesetzen, die er durch sich selbst (Autonomie des Willens) schafft.

Die Darstellung des Prinzips der Moral sowie seine transzendentale Rechtfertigung und die Möglichkeiten seiner Verwirklichung werden in den folgenden Abschnitten entwickelt.

2.3 Festlegung des Prinzips der Sittlichkeit

Der Begriff der Sittlichkeit ist, wie gezeigt wurde, nicht denkbar ohne den der transzendentalen Freiheit. Das gilt ebenso für den Anspruch der Erziehung zur Sittlichkeit. Sittlichkeit bzw. Moralität im Sinne Kants ist nichts anderes als moralische Autonomie. In dieser Sektion des Kapitels geht es um die Grundlage der Moral. Damit wird die Freiheit als Selbstgesetzgebung bzw. als moralische Autonomie unter der transzendentalen Perspektive erläutert und gerechtfertigt.

Durch Kants Unterscheidung jener zwei Ebenen (sensible/intelligible) ist das Prinzip der Moral nur in zwei Quellen zu suchen: Das bedeutet, ein ethisches System muss seine Prinzipien und

Maßstäbe klar darstellen, und zwar entweder aus der Erfahrung bzw. aus der empirischen Welt (a posteriori) oder aus der reinen Vernunft (a priori) ableiten. Ethische Systeme, welche ihre Prinzipien aus der Erfahrung ableiten, sind z. B. diejenigen, die mit dem Eudaimonismusbegriff bezeichnet werden, wie beispielsweise die Ethik des Aristoteles oder die Ethik des Utilitarismus. „Vor Kant“, so Höffe, „wurde der Ursprung der Sittlichkeit in der Ordnung der Natur oder der Gemeinschaft, im Verlangen nach Glück, im Willen Gottes oder im moralischen Gefühl gesucht“¹⁶⁹.

Genau diese Perspektiven werden bei Kant kritisiert und durch seine Grundlegung abgelehnt. Er fordert eine neue Legitimationsbasis für die Ethik. Es wird damit keine „neue“ Ethik entdeckt, sondern ein neues Prinzip dafür festgelegt. Nach Kant muss die Ethik auf Prinzipien beruhen, welche aber nicht aus der Erfahrung abgeleitet werden können, da sie *objektiv* und *allgemeingültig* sein müssen. Für diese Ableitung spielt die Anthropologie „als systematische Wissenschaft und empirischer Teil der Ethik in der GMS keine Rolle. Das heißt aber nicht, dass empirisches Wissen in der Formulierung und Ableitung konkreter Pflichten keine Rolle spielte“¹⁷⁰. Handlungen sind nicht ein bloß äußerliches Verhalten. Deshalb ist es nicht gestattet, lediglich aus der Erfahrung eine Handlung als moralisch gut oder böse zu beurteilen.

Sittlichkeit im Sinne Kants bedarf vielmehr der freien Entscheidung für das Handeln sowohl im Bezug auf innere als auch äußere Triebe, Neigungen usw. Es handelt sich aber nicht um einen ethischen Deziisionismus, wie im Folgenden erläutert wird. Die Ethik im Sinne Kants wird deswegen als eine Ethik der Autonomie gekennzeichnet. Probleme entstehen dann, wenn man fragt, ob ein Übergang aus der Ethik zur Erziehung möglich ist. Das bedeutet einen Zusammenhang zwischen Transzentalphilosophie einerseits, worunter Prinzipien verstanden werden, die *a priori* bzw. unabhängig von der Erfahrung gültig sind, und

¹⁶⁹ HÖFFE, 2004, S. 170.

¹⁷⁰ SCHÖNECKER/WOOD, 2002, S. 37.

einem Feld, in dem die Naturkausalität wirkt, d. h. die empirisch bedingte Ebene, auf der sich die Sittlichkeit im menschlichen Handeln verwirklichen soll, andererseits. Die Pädagogik ist durch die Erfahrung in gewisser Weise bedingt, und deswegen scheint ihr Anspruch, welcher zur Ethik leiten will, diese als reine oder Transzentalphilosophie verstanden, fragwürdig zu sein. Die Frage lautet also: Wie können beide (Sittlichkeit und Pädagogik) trotz ihrer verschiedenen Ebenen bzw. ihrer respektiven Bereiche, Voraussetzungen, Prinzipien und Methoden auf einander bezogen sein? Kant war sich dieser Schwierigkeit bewusst und hat sich besonders in der *Methodenlehre* der KpV und in der *Tugendlehre* darüber geäußert. Die Frage bezieht sich deswegen auf die Verwirklichungsweise bzw. die Vermittlung der Moral durch die Pädagogik in dem Sinne, wie Kant sie (die Frage der Anwendung) in Bezug auf die Anthropologie gedacht hat. Daraus, dass das oberste Prinzip der Moral nicht bloß aus der Erfahrung hergeleitet werden darf (dazu später mehr), kann man schon ersehen, dass die Pädagogik nicht die Ethik bildet, sondern umgekehrt: Die (reine) Moralphilosophie bildet, im Sinne Kants, die *Grundlage* sowohl für die Tugendlehre als auch für die Pädagogik¹⁷¹.

Demnach scheint es sinnvoll, zunächst die Legitimationsbasis der Moral bzw. ihre theoretischen Grundlagen darzustellen, um nachher die Möglichkeit ihrer Vermittlung zu prüfen.

Die Darstellung greift also auf die zentralen Argumente der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785) zurück. Diese dient hauptsächlich der Festlegung und Analyse des obersten Prinzips der Sittlichkeit sowie der Unterscheidung zwischen dem Willen eines *vollkommenen vernünftigen Wesens* und dem Willen eines *sinnlich-vernünftigen Wesens*. In diesem Rahmen sind Fragen zu erläutern wie z. B.: *Was ist ein kategorischer Imperativ, und wie ist er möglich? Wie hängt*

¹⁷¹ GUNKEL (1989, S. 124) bemerkt dazu: „Wenn es um die ‚moralische Unterweisung‘ der jungen Menschen bzw. darum geht, diesen eine echte moralische Gesinnung anzuerziehen (Kant sagt: ‚einzupropfen‘), dann bedarf es dazu einer Pädagogik, die auf dem Fundament einer ‚reinen‘ Moraltheorie beruht.“

ihre Beantwortung mit den beiden Wesensbestimmungen (sensible/intelligible) zusammen?

Die folgenden Abschnitte dieses Kapitels haben also eine doppelte Aufgabe: a) Zunächst handelt es sich darum, die Begründung der Moral in ihren Hauptschritten zu rekonstruieren; b) Zweitens wird insbesondere die *Methodenlehre* der *Kritik der praktischen Vernunft* analysiert, worin Kant einige Maßstäbe für die moralische Erziehung darstellt, um die Vermittlungsfrage zu bearbeiten¹⁷². Es muss auch gesagt werden, dass die folgende Analyse auf den bereits benannten spezifischen Zusammenhang abzielt und sich auf ihn beschränken wird. Deshalb kommt die Behandlung aller einzelnen Probleme, d. h. sowohl der GMS als auch der KpV, hier nicht zur Sprache.

2.3.1 Die I. und II. Sektion der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*

Heute eine Diskussion über Moral bzw. eine Auseinandersetzung über ihre Prinzipien und Grundlage zu unternehmen, ohne damit an Kants Position anzuknüpfen, ist kaum denkbar. Die ganze Auseinandersetzung in der gegenwärtigen Ethik-Diskussion verdankt ihre Entwicklung größtenteils Kant. Die verschiedenen Perspektiven (Utilitarismus, Diskursethik und konstruktivistische Ethik, um nur einige Beispiele zu nennen) haben in seiner Moralphilosophie entweder ihren

¹⁷² Eine Frage, die sowohl die Aktualität als auch die Provokation der Moralphilosophie Kants ausmacht, ist die moralische Erziehung. So wird bei HÖFFE (2002, S. 19) hervorgehoben: „Einige Gründe für Kants Aktualität sind schon genannt, zum Beispiel dass Kant in der ‚Methodenlehre‘ eine Theorie moralischer Erziehung skizziert, von der der heutige Schulunterricht ‚Ethik‘ viel lernen könnte. Sie stellt eine gewichtige Alternative zum Vorschlag dar, die Moral anhand von Dilemmata zu diskutieren. Wichtig ist beispielsweise, an den Hang der Vernunft anzuknüpfen, der sich auch bei Jugendlichen findet, ‚in aufgeworfenen praktischen Fragen selbst die subtilste Prüfung mit Vergnügen einzuschlagen‘.“

Ausgangspunkt oder einen Referenzpunkt zur Debatte¹⁷³. Im Zentrum der Moralphilosophie steht die Frage nach ihrem Prinzip oder ihren Prinzipien. Es geht deshalb zunächst um die Begründung. In diesem Rahmen sind die folgenden Fragen zu klären: Was bedeutet hier begründen? Auf welches Prinzip stützt Kant seine Ethik? Wie wird dieses Prinzip gerechtfertigt? Dennoch gehört auch zur Moralphilosophie ebenfalls die Frage nach ihrer Verwirklichung. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der Anwendung dieses Prinzips. Wenn ja, wie ist es anzuwenden? Beide Arten von Fragen (Begründung und Anwendung) werden bei Kant behandelt. Deshalb ist es ein Missverständnis, Kants Ethik vorzuwerfen, sie sei rein formal. Diesem Vorwurf zufolge sucht er einfach ein Prinzip, das kaum mit der Realität zu tun hat und sich letztendlich nicht verwirklichen lässt. Wie noch deutlich werden wird, findet man bei Kant Gründe genug, um das Gegenteil zu verteidigen.

Der erste Schritt von Kants ethischem System besteht in der Aufsuchung und Festlegung des obersten Prinzips der Moral. Deshalb hat seine Moralphilosophie, in systematischer Hinsicht betrachtet, in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785) ihren Ausgangspunkt, weil

¹⁷³ „Kants Neubegründung der Sittlichkeit hat bis heute mehr als einen bloß geschichtlichen Wert. In der gegenwärtigen Auseinandersetzung um die Rechtfertigung sittlicher (moralischer) Normen wird Kant als systematischer Gesprächspartner in Anspruch genommen und dies geschieht zu Recht. Erstens stimmt er mit jenen Minimalbedingungen überein, die die zeitgenössische normative Ethik in der Regel anerkennt. Wie die Vertreter der utilitaristischen Ethik und des Prinzips der Verallgemeinerung (Hare, Singer), wie ferner Rawls und Kohlberg, Apel, Habermas und die konstruktivistische Ethik (‘Erlanger Schule’), so stellt sich auch Kant in einen Gegensatz zu Relativismus und Dogmatismus in der Ethik. [...] Die Kontroverse mit Kant beginnt erst dort, wo sich die zeitgenössische Ethik selbst nicht mehr einig ist, nämlich in der genauen Bestimmung des Moralprinzips. Und hier erfüllt Kant die zweite Voraussetzung eines anregenden Gesprächspartners. Zu der in weiten Teilen der internationalen Diskussion vorherrschenden utilitaristischen Theorie stellt seine Ethik der Autonomie und des kategorischen Imperativs das systematisch bedeutendste Gegenmodell dar, ein Gegenmodell, das nicht erst durch sein hohes Reflexionsniveau, sondern schon durch die weit elaborierte Begrifflichkeit mit ihren Unterscheidungen von Recht und Moral, von empirischen bedingtem und reinem Willen, von Legalität und Moralität, von technischen, pragmatischen und sittlichen Verbindlichkeiten, von oberstem und höchstem Gut kaum ihresgleichen kennt. So sind Kants Hauptschriften zur Ethik bis heute nicht nur eine historische Darstellung, sondern auch eine sachliche Auseinandersetzung wert“. (HÖFFE, 2004, S. 170).

eigentlich die *Metaphysik der Sitten* (1797), die sich im wesentlichen mit der Anwendung der Moral durch Recht- und Tugendlehre beschäftigt, erst später verfasst wird.

Kant beginnt die Vorrede der GMS mit einer Erklärung über *reine* und *empirische* Philosophie. Die empirische Philosophie gründet in der Erfahrung. Prinzipien aus Erfahrung entstehen aber nur *a posteriori*. Die reine Philosophie gründet sich auf Prinzipien *a priori*, und wenn sie bloß formal ist, dann heißt sie Logik, wenn sie sich aber auf bestimmte Gegenstände des Verstandes begrenzt, dann heißt sie Metaphysik. Die Metaphysik kann deshalb entweder eine der Natur oder eine der Sitten sein. Physik und Ethik haben also gleichzeitig einen empirischen und einen rationalen (reinen) Teil. Den empirischen Teil der Ethik nennt Kant hier praktische Anthropologie, den rationalen die reine Moral¹⁷⁴.

Im Bereich des Handelns bzw. der praktischen Philosophie untersucht Kant deshalb zunächst die Möglichkeit einer Moral aus reinen Prinzipien, d. h. unabhängig von der Erfahrung, welche sich als objektiv und überhaupt allgemeingültig erweisen. Wenn man wissen will, in wieweit es der Vernunft gelingt, ihre Prinzipien aus sich selbst zu schöpfen, stellt sich die Forderung zur Unterscheidung zwischen allem, was empirisch ist, und dem, was rational (rein) ist.

Kant versucht zu zeigen, dass wir bereits durch unser tägliches Handeln in der Lage sind, die Idee der Pflicht zu erkennen. Die Idee der Pflicht enthält die der Verbindlichkeit. Wenn es sich um ein moralisches Gesetz handelt, fragt man nach dem Grund dieser Verbindlichkeit. Es muss sich ausnahmslos und unter allen Umständen als gültig erweisen, sonst gilt es als praktische Regel, nicht aber als moralisches Gesetz. In diesem Sinne spricht man über Allgemeinheit und Notwendigkeit eines solchen Prinzips. Empirie erweist sich in diesem Sinne als unbefriedigend, um ein Prinzip der Moral zu begründen. Deswegen muss das Prinzip der Moral in dem Begriff einer allgemeinen Vernunft aufgesucht werden. Es wird deutlich, dass es sich hierbei um einen abstrakten – keinen

¹⁷⁴ Vgl. GMS, IV 11.

empirischen – Begriff handelt. Falls es ein solches Prinzip in der reinen Vernunft bzw. *a priori* gibt, dann muss es als für alle vernünftigen Wesen gültig betrachtet werden, sonst haben wir kein sicheres Prinzip. Dafür braucht man keine Anthropologie (bloß empirisch betrachtet), obwohl man diese nicht im Ganzen unterschätzen darf, weil sie für die Frage der Anwendung bzw. der Verwirklichung der Ethik, wie noch gezeigt, unentbehrlich ist¹⁷⁵.

Gerade weil in der GMS sowohl auf die „Aufsuchung“ als auch auf die „Festsetzung“ des obersten Prinzips der Moralität¹⁷⁶ fokussiert wird, kommt die Frage nach der Art und Weise der *Moralisierung* des Menschen noch nicht explizit zur Sprache. Auch ist wichtig zu erinnern, dass in der GMS noch nicht die transzentalphilosophische Rechtfertigung des Prinzips der Moral in seiner Ganzheit dargestellt wird¹⁷⁷. Dafür wird später die Argumentation der KpV entwickelt. Trotzdem steht die Deduktion des kategorischen Imperativs bereits im III. Abschnitt der GMS.

Die erste und die zweite Sektion der GMS sind also der Analyse der Begriffe der Ethik und der Festsetzung des kategorischen Imperativs gewidmet. Kant beginnt mit der Analyse des Begriffs des guten Willens. Die Frage besteht darin, was gut sein kann, und zwar frei von aller Art

¹⁷⁵ Durch die Erklärung Kants in der Vorrede der GMS wird dieser Bezug auf die Anthropologie deutlich: „Da meine Absicht hier eigentlich auf die sittliche Weltweisheit gerichtet ist, so schränke ich die vorgelegte Frage nur darauf ein: ob man nicht meine, daß es von der äußersten Notwendigkeit sei, einmal eine reine Moralphilosophie zu bearbeiten, die von allem, was nur empirisch sein mag und zur Anthropologie gehört, völlig gesäubert wäre; denn, daß es eine solche geben müsse, leuchtet von selbst aus der gemeinen Idee der Pflicht und der sittlichen Gesetze ein. Jedermann muß eingestehen, daß ein Gesetz, wenn es moralisch, d. i. als Grund einer Verbindlichkeit, gelten soll, absolute Notwendigkeit bei sich führen müsse; daß das Gebot: du sollst nicht lügen, nicht etwa bloß für Menschen gelte, andere vernünftige Wesen sich aber daran nicht zu kehren hätten; und so alle übrige eigentliche Sittengesetze; daß mithin der Grund der Verbindlichkeit hier nicht in der Natur des Menschen, oder den Umständen in der Welt, darin er gesetzt ist, gesucht werden müsse, sondern *a priori* lediglich in Begriffen der reinen Vernunft, und daß jede andere Vorschrift, die sich auf Prinzipien der bloßen Erfahrung gründet, und sogar eine in gewissem Betracht allgemeine Vorschrift, so fern sie sich dem mindesten Teile, vielleicht nur einem Bewegungsgrunde nach auf empirische Gründe stützt, zwar eine praktische Regel, niemals aber ein moralisches Gesetz heißen kann“ (GMS, IV 13).

¹⁷⁶ GMS, IV 16.

¹⁷⁷ Vgl. EIDAM, 2001, S. 39.

von Einschränkung bzw. unbedingt gut. Er zeigt, dass nur ein guter Wille an sich selbst gut sein kann. Diese Bestimmung scheint aber im ersten Augenblick zirkulär zu sein. Das ist ein falscher Eindruck. Wenn sie ausführlich betrachtet wird, dann wird es möglich, eine andere Bedeutung zu erkennen. *An sich gut* bedeutet, dass er (der gute Wille) nicht für etwas anderes gut bzw. gut als „Mittel“ betrachtet werden darf, um etwas anderes zu schaffen oder zu erreichen, wie z. B. die Glückseligkeit. Eine Menge von Qualitäten oder Eigenschaften unseres Temperaments sind gut immer in Hinsicht oder *im Bezug auf* etwas anderes, nicht aber *an sich selbst*¹⁷⁸. Diese Unterscheidung Kants soll einerseits die Unbedingtheit und dadurch die „Reinheit“ des guten Willens darstellen und andererseits die Grenzen beziehungsweise die Bedingtheit anderer Triebfedern, welche in unseren Handlungen liegen können. Hier liegt bereits ein Hinweis zugrunde, welcher eine zentrale Rolle spielt, um die Begründung der Moral im Sinne Kants zu verstehen. Warum muss diese Begründung auf einem reinen Prinzip beruhen? Wenn man über Triebfeder und Neigung spricht, setzt man damit eine (bedingte) sinnlich-natürliche Dimension voraus. Gerade weil Triebfedern oder Neigungen Naturinstinkte sind, können sie kein reines Prinzip hervorbringen. Nur ein guter Wille kann ein uneingeschränkt gutes Wollen hervorbringen. Er ist deshalb nicht gut *in Bezug auf* etwas anderes (also als Mittel), sondern *an sich selbst gut*¹⁷⁹.

Würde uns die Glückseligkeit als höchster Zweck unseres Lebens gegeben, so wäre dafür die Vernunft nicht nötig, weil unsere Neigung ausreichend und sogar angemessener wäre. Es gibt nach Kant jedoch etwas Höheres (das Höchste Gut) im Vergleich mit der Glückseligkeit, und die Neigungen führen, wenn sie unsere Handlung bestimmen, davon

¹⁷⁸ Hier wird erläutert: „Einige Eigenschaften sind sogar diesem guten Willen selbst beförderlich und können sein Werk sehr erleichtern, haben aber dem ungeachtet keinen innern unbedingten Wert, sondern setzen immer noch einen guten Willen voraus, der die Hochschätzung, die man übrigens mit Recht für sie trägt, einschränkt und es nicht erlaubt, sie für schlechthin gut zu halten. Mäßigung in Affekten und Leidenschaften, Selbstbeherrschung und nüchterne Überlegung sind nicht allein in vielerlei Absicht gut, sondern scheinen sogar einen Teil vom innern Werte der Person auszumachen; allein es fehlt viel daran, um sie ohne Einschränkung für gut zu erklären (so unbedingt sie auch von den Alten gepriesen worden)“ (GMS, IV 18-19).

¹⁷⁹ Vgl. GMS, IV 19.

fort. Die Vernunft zeigt, dass wir zu etwas anderem als Glückseligkeit bestimmt sind, und deswegen muss sie den Willen dahin orientieren. Die Vernunft als solche ist sogar nicht tauglich genug, alle unsere Bedürfnisse zu befriedigen, sondern kann diese im Gegenteil vervielfältigen. Der Naturinstinkt in uns ist dafür viel geeigneter, so Kant. Dennoch soll aber die Vernunft als praktisches Vermögen Einfluss auf den Willen haben. Deshalb muss sie für den Willen die Quelle ihrer Bestimmung sein¹⁸⁰.

Interessen und Neigungen machen kein allgemein und notwendig gültiges Prinzip der Ethik aus. Vielmehr sind sie bloß Ausdruck des Subjektiven. Die Vernunft als praktisches Vermögen kann das aber leisten: „so muß die wahre Bestimmung derselben sein, einen nicht etwa in anderer Absicht als Mittel, sondern an sich selbst guten Willen hervorzubringen“¹⁸¹. Kant erläutert den Begriff des guten Willens durch den Begriff der Pflicht näher. Die Idee der Pflicht schließt bereits in sich die des guten Willens. Wie ist dieses zu verstehen? Eine grundlegende Voraussetzung [dafür] „ist Kants Unterscheidung zwischen dem Begriff eines *vollkommen* und dem eines *unvollkommen* vernünftigen Wesens“¹⁸². Diese Unterscheidung liegt der ganzen Argumentation Kants in der GMS zugrunde und spielt insofern auch eine wichtige Rolle, um die Frage der moralischen Erziehung zu beantworten. Gerade weil man über ein Wesen spricht, das nicht nur vernünftig ist, sondern auch sinnlich, und das außerdem nicht bereits als Erwachsener auf die Welt kommt, ist die moralische Erziehung als notwendiges Mittel zur moralischen Autonomie von so großer Bedeutung. Dazu später mehr.

Vollkommen vernünftige Wesen sind also durch keine Triebfeder affiziert und stehen unter keiner Art von Einschränkung. Da die Vernunft, in dieser Perspektive, den Willen bestimmt, werden alle Handlungen von jenen sowohl vernünftig als auch moralisch sein. Daher wird nicht nur sein objektiver, sondern auch sein subjektiver Charakter als notwendig

¹⁸⁰ Vgl. GMS, IV 21-22.

¹⁸¹ GMS, IV 21.

¹⁸² SCHÖNECKER/WOOD, 2002, S. 56.

angesehen. Ein vollkommen vernünftiges Wesen kann nur im Einklang mit seiner eigenen Beschaffenheit handeln. Deshalb gibt es für dieses keine Nötigung.

Der Mensch ist aber kein vollkommen vernünftiges Wesen, sondern ein unvollkommen vernünftiges. Er ist zwar ein Mitglied der Verstandeswelt bzw. ein Wesen, das sich durch seine Vernunft orientieren kann, aber nicht notwendigerweise moralisch und auch nicht unbedingt vernünftig handelt. Er hat jedoch die Möglichkeit, moralisch zu handeln. Gerade weil er eine andere Beschaffenheit hat, wird die Idee der Pflicht wichtig, um das moralische Handeln in einem menschlichen Wesen zu erklären. Die Idee der Pflicht stellt sich also nur für ein Wesen, das vernünftig und moralisch handeln kann, aber zugleich unvollkommen ist. Deswegen liegt bereits in der Pflicht die Idee eines guten Willens. In diesem Sinne könnte man, wenn ein unvollkommen vernünftiges Wesen *aus Pflicht* handelt, seine Handlung mit der Handlung eines vollkommen vernünftigen Wesens vergleichen. Aus Pflicht handeln bedeutet sowohl objektiv (äußerlich) als auch subjektiv in Übereinstimmung mit dem moralischen Gesetz handeln.

Der moralische Wert einer Handlung aus Pflicht zeigt sich nicht in der Absicht, die sie verfolgt, sondern ihr Wert wird durch die Maxime bestimmt, die jener zugrunde liegt. Eine Maxime bestimmt Kant als „das subjektive Prinzip des Wollens“¹⁸³. Sie „hängt also nicht von der Wirklichkeit des Gegenstandes der Handlung ab, sondern bloß von dem Prinzip des Wollens, nach welchem die Handlung, unangesehen aller Gegenstände des Begehrungsvermögens, geschehen ist“¹⁸⁴. Aus Wirkungen oder Zielen, die durch eine Handlung verfolgt werden, können wir keinen uneingeschränkten Wert einer Handlung ableiten. Abstrahiert man von diesem Interesse sowie von aller Neigung, welche immer *a posteriori* bestimmt oder bestimmbar ist, dann bleibt nur das formale bzw. *a priori* Prinzip des Wollens überhaupt. „Pflicht ist die

¹⁸³ GMS, IV 27.

¹⁸⁴ Ebda., IV 26.

Notwendigkeit einer Handlung aus Achtung fürs Gesetz“¹⁸⁵, stellt Kant fest. Wie bereits erwähnt wurde, muss eine Handlung ihren moralischen Wert nicht nur objektiv bzw. aus Pflicht haben, sondern auch in ihrer subjektiven Dimension. Durch die Achtung ist diese Bedingung erfüllt. Wenn die Neigung Einfluss auf eine Handlung hat, dann ist sie (die Handlung) nicht mehr durch eine freie und unabhängige Tätigkeit des reinen Willens bestimmt, sondern sie ist eine bloße Wirkung des Gegenstands einer Handlung. Neigung stellt sich nicht nur als Gegensatz einer freien Tat des Willens dar, sondern bildet sogar ein Hindernis für ihre Entwicklung. Trotzdem ist nicht so einfach in jedem Fall die Unterscheidung zu treffen, ob man in einer Handlung seiner Neigung folgt oder dem Gesetz. Für einen Gegenstand der Handlung darf ich also zwar *Neigung* haben, nicht aber *Achtung*. Kant definiert Achtung nicht als bloß durch andere Triebfedern bewirktes Gefühl, sondern es wird durch das unmittelbare Bewusstsein des Gesetzes produziert.

„Nur das, was bloß als Grund, niemals aber als Wirkung mit meinem Willen verknüpft ist, was nicht meiner Neigung dient, sondern sie überwiegt, wenigstens diese von deren Überschläge bei der Wahl ganz ausschließt, mithin das bloße Gesetz für sich, kann ein Gegenstand der Achtung und hiemit ein Gebot sein. Nun soll eine Handlung aus Pflicht den Einfluß der Neigung und mit ihr jeden Gegenstand des Willens ganz absondern, also bleibt nichts für den Willen übrig, was ihn bestimmen könne, als, objektiv, das Gesetz, und, subjektiv, reine Achtung für dieses praktische Gesetz, mithin die Maxime, einem solchen Gesetze selbst mit Abbruch aller meiner Neigungen, Folge zu leisten“¹⁸⁶.

Der moralische Wert einer Handlung beruht nicht darauf, was sie bewirkt hat, oder auf einem Ergebnis, das bei einer erwarteten Wirkung erzielt wurde (Mittel-Zweck-Zusammenhang), sondern allein auf der Maxime, die das Handeln bestimmt hat. Eine Maxime ist der subjektive Grund des Handelns. Als solche ist sie nicht allgemein gültig und kann deshalb nicht als Prinzip des Handelns betrachtet werden. Wohltätigkeit, Glückseligkeit

¹⁸⁵ Ebda., IV 26.

¹⁸⁶ Ebda., IV 27.

usw. können zwar gewünscht oder sogar indirekt durch das Handeln bewirkt werden, dienen aber nicht als Kriterium für die Pflicht. Als erhoffte Wirkungen haben sie einen „bedingten“ moralischen Wert.

„Es kann daher nichts anders als die Vorstellung des Gesetzes an sich selbst, die freilich nur im vernünftigen Wesen stattfindet, so fern sie, nicht aber die verhoffte Wirkung der Bestimmungsgrund des Willens ist, das so vorzügliche Gute, welches wir sittlich nennen, ausmachen, welches in der Person selbst schon gegenwärtig ist, die darnach handelt, nicht aber allererst aus der Wirkung erwartet werden darf“¹⁸⁷.

Die Frage richtet sich deshalb auf eine Bestimmung dieses Gesetzes, die unbedingt und allgemeingültig Wert hat. Wenn man von allen Bedingungen und Einflüssen abstrahiert, bleibt einfach die Gesetzmäßigkeit gegenüber einem allgemeinen Gesetz überhaupt, das als Prinzip für den Willen gültig wird: „ich soll niemals anders verfahren als so, daß ich auch wollen könne, meine Maxime solle ein allgemeines Gesetz werden“¹⁸⁸. Das ist die erste Formulierung des kategorischen Imperativs, welcher im zweiten Abschnitt präzise erläutert und in seinen Variationen entwickelt wird.

Im II. Abschnitt beschäftigt sich Kant mit der philosophischen Erläuterung des Begriffs des Sittlichen. Eigentlich versucht er, wie der Titel selbst ankündigt, einen Übergang von der populären sittlichen Weltweisheit zur Metaphysik der Sitten auszuarbeiten. Zentral in diesem Abschnitt werden die Darstellung und die Unterscheidung des Imperativs sowie seine verschiedenen Formeln. Der kategorische Imperativ ist deshalb der Höhepunkt der Moralphilosophie Kants¹⁸⁹.

¹⁸⁷ Ebda., IV 27.

¹⁸⁸ Ebda., IV 28.

¹⁸⁹ Kant erklärt weiter in diesem Abschnitt, warum wir nicht im Feld der Erfahrung Prinzipien der Moral suchen dürfen: „Es ist aber eine solche völlig isolierte Metaphysik der Sitten, die mit keiner Anthropologie, mit keiner Theologie, mit keiner Physik oder Hyperphysik, noch weniger mit verborgenen Qualitäten (die man hypophysisch nennen könnte) vermischt ist, nicht allein ein unentbehrliches Substrat aller theoretischen, sicher bestimmten Erkenntnis der Pflichten, sondern zugleich ein Desiderat von der höchsten Wichtigkeit zur wirklichen Vollziehung ihrer Vorschriften. Denn die reine und mit keinem fremden Zusatze von empirischen Anreizen vermischt Vorstellung der Pflicht

Nur in der Reinheit der Vernunft können wir das Prinzip der Moral finden. Deswegen sagt Kant, es gebe dafür kein Beispiel in der Erfahrung, keine Anthropologie diene dazu, bzw. keine moralische Erziehung bringe ein solches Prinzip hervor. Diese Ebenen werden aber gleichwohl nicht unterschätzt. Kant will nur aus systematischen und methodischen Gründen die Grundlage zusammenstellen und die Frage der Anwendung nochmals abgrenzen. Die sittlichen Begriffe müssen „völlig a priori in der Vernunft ihren Sitz und Ursprung haben, und dieses zwar in der gemeinsten Menschenvernunft eben sowohl, als der im höchsten Maße spekulativen“, so argumentiert Kant. Sie können keineswegs von „empirischen und darum bloß zufälligen Erkenntnisse[n] abstrahiert werden“¹⁹⁰. Dafür sieht Kant die Notwendigkeit der Erklärung des praktischen Vernunftvermögens.

Die Vernunft enthält ihre eigenen Bestimmungsregeln, und um sie zu begreifen, müssen wir den Weg zwischen der populären Weltweisheit und der Metaphysik zurücklegen. Zu dieser Erläuterung führt Kant die Unterscheidung (die bereits erwähnt wurde) zwischen einem vollkommen vernünftigen Wesen und einem unvollkommen vernünftigen Wesen ein. In der Natur wirkt jedes Ding nach Gesetzen. Der Mensch steht zwar auch unter der Naturkausalität, aber als vernünftiges Wesen hat er auch die Möglichkeit, durch die Vorstellung der Gesetze zu handeln. Dafür braucht er seinen Willen. Der Wille wählt nur das, was gut ist, wenn er durch die Vernunft bestimmt wurde. Er (der Wille) ist deshalb derjenige, der das Prinzip einer Handlung geben kann. Diese durch ein Prinzip objektiv notwendige Handlung wird auch dann als subjektiv

und überhaupt des sittlichen Gesetzes, hat auf das menschliche Herz durch den Weg der Vernunft allein (die hiebei zuerst inne wird, daß sie für sich selbst auch praktisch sein kann) einen so viel mächtigern Einfluß, als alle andere 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; an dessen Statt eine vermischte Sittenlehre, die aus Triebfedern von Gefühlen und Neigungen und zugleich aus Vernunftbegriffen zusammengesetzt ist, das Gemüt zwischen Bewegursachen, die sich unter kein Prinzip bringen lassen, die nur sehr zufällig zum Guten, öfters aber auch zum Bösen leiten können, schwankend machen muß“ (GMS, IV 38-39).

¹⁹⁰ GMS, IV 39.

notwendig erkannt. Der Wille ist also nichts anderes als praktische Vernunft.

Wenn im Gegenteil der Wille nicht „an sich völlig der Vernunft gemäß [ist] (wie es bei Menschen wirklich ist): so sind die Handlungen, die objektiv als notwendig erkannt werden, subjektiv zufällig“¹⁹¹. Dadurch ist die Bestimmung eines solchen Willens nach objektiven Gesetzen als eine Nötigung zu bezeichnen. Dadurch klärt sich die Frage, warum das moralische Gesetz für den Menschen den Charakter einer Verpflichtung hat. Nur für ein unvollkommen vernünftiges Wesen gibt es Pflicht. Diese Prinzipien sind ausschließlich aus der Vernunft hergeleitet, stellen sich als ein Gebot derselben dar, und deshalb nennt man ihre Formel *Imperativ*. Sie kennzeichnen die Bestimmung des Willens eines vernünftigen Wesens. Gerade weil das objektive Gesetz in einem unvollkommenen Willen nicht unbedingt auch subjektiv akzeptiert und verfolgt wird, ist es eine *Verpflichtung* (Nötigung) für jenen. Ein vollkommen guter Wille kann nicht „genötigt“ werden, auch wenn er reinen objektiven Gesetzen folgt. Gerade aufgrund seiner subjektiven Beschaffenheit kann er nur durch die Vorstellung des Guten bestimmt werden. In diesem Sinne gibt es für göttlichen und heiligen Willen keinen Imperativ, weil dieser Wille sowohl objektiv als auch subjektiv mit dem Gesetz übereinstimmt. Daher erklärt Kant, dass Imperative nur Formeln sind, welche „das Verhältnis objektiver Gesetze des Wollens überhaupt zu der subjektiven Unvollkommenheit des Willens dieses oder jenes vernünftigen Wesens, z. B. des menschlichen Willens“¹⁹² ausdrücken.

Die Imperative können entweder *hypothetische* oder *kategorische* sein. Diese Unterscheidung ist wichtig, insofern man dadurch erkennt, ob eine Handlung *an sich* moralischen Wert hat bzw. objektiv-notwendig ist oder ob sie einfach als „Mittel“ dient, um einen anderen Zweck zu erreichen. Wenn die Handlung bloß als Mittel, um etwas anders zu erreichen, gut ist, so ist der Imperativ hypothetisch. Ist sie *an sich* gut bzw. ist der Wille

¹⁹¹ Ebda., IV 41.

¹⁹² Ebda., IV 43.

allein durch die Vernunft bestimmt und damit ihr Prinzip notwendig, so ist der Imperativ kategorisch¹⁹³.

Der kategorische Imperativ gilt, weil er eine objektive Notwendigkeit ausdrückt bzw. ohne Berücksichtigung von (subjektiven) Neigungen vorgeht, als ein apodiktisches (praktisches) Prinzip. Das bedeutet, er ist unwiderlegbar richtig und gültig, trotz aller Umstände, ob wir wollen (mögen) oder nicht. Gerade das ist der Grund, warum er uns als Verpflichtung erscheint, und zugleich der Grund, warum wir ihn manchmal nicht akzeptieren oder verfolgen können. Deshalb spricht man von *pflichtwidrigen* Handlungen, *pflichtmäßigen* Handlungen bzw. bloß äußerlich, nicht aber innerlich mit der Pflicht übereinstimmenden Handlungen, und Handlungen *aus* Pflicht.

Darüber hinaus kann man über andere Prinzipien bzw. über eine andere Art von Imperativen sprechen. Handlungsprinzipien sind grundlegend nicht nur, um die Orientierung, sondern auch, in einem bestimmten Rahmen, um mehr oder weniger Sinn für Handlung zu schaffen. Bestimmte verfolgte Zwecke sind dasselbe für uns alle, und deshalb werden wir überlegen, welche Mittel dafür adäquat sind. Kant gibt einige Beispiele für solche Verfahren im Bereich der Wissenschaften. Ein Arzt muss ebenso gut wissen, welches Mittel für die Behandlung einer bestimmten Krankheit besser ist, wie jemand, der, um zu töten, ein Gift produziert. Beide müssen sehr gute Kenntnisse über ihre Tätigkeit haben. Es ist zu erkennen, dass damit über die Wertung dieser so verschiedenen Arten von Handlungen noch nichts ausgesagt ist. Deswegen nennt Kant sie Imperative der *Geschicklichkeit*. Man könnte eine Menge anderer Beispiele nennen. Das wichtigste ist aber, solche Imperative haben immer nur einen bedingten Wert. In diesem Sinne erwähnt Kant das Problem einer Art von Erziehung, die durchaus heute noch verbreitet ist, die bloß die Entwicklung der Geschicklichkeiten anstrebt¹⁹⁴. Selbstverständlich ist

¹⁹³ Vgl. GMS, IV 43.

¹⁹⁴ Das ist der Fall der Bestimmung der Erziehung als „Entwicklung von Kompetenzen“. In Brasilien insbesondere, hat sich dieser Diskurs in den neunziger Jahren massiv im Bereich der Erziehungswissenschaft verbreitet. Ich will hier nicht dieses Problem

es wichtig, die Geschicklichkeit der Heranwachsenden zu fördern, da man nicht weiß, welchen Herausforderungen sie sich künftig stellen müssen. Dadurch wird ihr Horizont der Möglichkeiten erweitert. Wenn man aber nur der technisch-pragmatischen Entwicklung Aufmerksamkeit schenkt, dann vergisst man die Übung und Bildung der Urteilskraft hinsichtlich der sittlichen Entwicklung¹⁹⁵. Diese aber befähigt uns, zwischen verschiedenen Werten nur diejenigen zu wählen, die zu höheren Zwecken anleiten. Kant will zeigen, dass Imperative der Geschicklichkeit wertvoll, von Nutzen und sogar notwendig für das Leben sind, sie sind aber nicht geeignet, um ein Prinzip der Moral zu rechtfertigen¹⁹⁶.

Imperative der Geschicklichkeit sind hypothetisch und haben eine begrenzte Gültigkeit. Wie wir noch sehen werden, bildet man im Sinne Kants damit Disziplin, Kultur und Klugheit, man schafft aber keinen Charakter (moralisch betrachtet). In diesem Zusammenhang können Imperative der Geschicklichkeit auch auf derselben Ebene mit den *Ratschlägen der Klugheit* betrachtet werden. Sie haben eine technisch-pragmatische Orientierung gemeinsam, auch wenn man dadurch Glückseligkeit oder Wohlstand sucht oder befördern will. Der Unterschied zwischen beiden liegt darin, dass die Ratschläge der Klugheit die Glückseligkeit befördern, welche lediglich als möglicher Zweck erscheint und nicht als etwas Gegebenes. Dabei dienen sie nicht unbedingt für jedes einzelne Individuum, was wiederum ihre Kontingenz zeigt. Sie bleiben also immer noch hypothetische Imperative, d. h. letztendlich auf den Zweck-Mittel-Zusammenhang bezogen.

Ein weiteres Kennzeichen der hypothetischen Imperative ist, dass sie *analytisch* sind. Das bedeutet, dass wir durch die Analyse der Zweck-

behandeln, aber m. E. ist das ein großer Reduktionismus. Die Erziehung wird in dieser Hinsicht sich letztendlich in eine Technik verwandeln. Es ist nicht so schwer zu bemerken, dass sich sogar innerhalb der Human- und Erziehungswissenschaften derartige „Moden“ entwickeln.

¹⁹⁵ In Bezug auf diesen Aspekt argumentiert LÖWISCH (1968, S. 227): „Der Auftrag der Erziehung heißt: Gewissenserziehung, d. h. Ermöglichung und Beförderung einer kritischen Urteilsfähigkeit des Zöglings über Wert und Sinn, d. h. Geltung von Motivationen zu Handlungen.“

¹⁹⁶ Vgl. GMS, IV 44.

Mittel-Beziehung diese Eigentümlichkeit solcher Imperative nachvollziehen können¹⁹⁷. Was die Ratschläge der Klugheit anbetrifft, ist das Problem ihre Unbestimmbarkeit. Kant sagt, sie *würden* genauso wie die Imperative der Geschicklichkeit, wenn man die Mittel der Glückseligkeit genau bestimmen könnte. Sie sind deshalb *analytisch*, weil sie für jemanden, der den Zweck will, die Auswahl der Mittel fordern. Das erste hat einen gegebenen Zweck, das zweite einen möglichen Zweck. Klugheit gibt keinen kategorischen Imperativ an. Deshalb sind die Handlungen keineswegs als objektiv, also praktisch-notwendig zu betrachten. Sie gelten eher als Anratungen, nicht aber als Gebote der Vernunft¹⁹⁸. Weil sie keine absolute und objektive Notwendigkeit aussprechen, ist noch nicht damit gemeint, dass sie deswegen unmöglich sind. Ganz im Gegenteil, wegen der Möglichkeit solcher Imperative hat man keine Schwierigkeit zu überlegen. Sie sind kein Gesetz im strengen Sinne, aber existieren doch und dienen relativ in der alltäglichen Erfahrung.

Kants Ziel in der Grundlegung ist es, den kategorischen Imperativ zu entwickeln und die Art und Weise, wie er sich mit dem menschlichen Willen verknüpft, darzulegen. Gerade weil er absolut und objektiv gelten muss bzw. Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit haben soll, darf er nicht im Feld der Erfahrung gesucht werden. Nur der kategorische Imperativ kann das moralische Gesetz ausdrücken, weil er durch keine andere Bedingung bestimmt wird.

¹⁹⁷ Die Erläuterung Kants an diesem Punkt ist folgende: „Wer den Zweck will, will (sofern die Vernunft auf seine Handlungen entscheidenden Einfluß hat) auch das dazu unentbehrlich notwendige Mittel, das in seiner Gewalt ist. Dieser Satz ist, was das Wollen betrifft, analytisch; denn in dem Wollen eines Objekts, als meiner Wirkung, wird schon meine Kausalität, als handelnde Ursache, d. i. der Gebrauch der Mittel, gedacht, und der Imperativ zieht den Begriff notwendiger Handlungen zu diesem Zwecke schon aus dem Begriff eines Wollens dieses Zwecks heraus (die Mittel selbst zu einer vorgesetzten Absicht zu bestimmen, dazu gehören allerdings synthetische Sätze, die aber nicht den Grund betreffen, den Actus des Willens, sondern das Objekt wirklich zu machen).“ (GMS, IV 46).

¹⁹⁸ Vgl. GMS, IV 48.

„Er betrifft nicht die Materie der Handlung und das, was aus ihr erfolgen soll, sondern die Form und das Prinzip, woraus sie selbst folgt, und das Wesentlich-Gute derselben besteht in der Gesinnung, der Erfolg mag sein, welcher er wolle. Dieser Imperativ mag der der Sittlichkeit heißen“¹⁹⁹.

Seine Möglichkeit muss also *a priori* gefunden werden.

Der kategorische Imperativ hat allein den Charakter eines notwendigen praktischen Satzes, während die anderen möglichen Prinzipien des Willens als zufällig betrachtet werden können. Er ist ein synthetisch-praktischer Satz *a priori*. Unter *kategorisch* versteht man die Idee eines absoluten Gebots für die Handlung ohne irgendeine andere Bedingung, z. B. eine Neigung. *A priori* bedeutet, dass der Imperativ *objektiv* ist bzw. kein subjektives Interesse voraussetzt – sonst würde er dadurch bereits *a posteriori* – und allein der Vernunft entspringt²⁰⁰. Kant erläutert, warum der kategorische Imperativ ein synthetisch-praktischer Satz ist, wiederum durch den Rekurs auf die Idee eines vollkommen vernünftigen Wesens. *Synthetisch* bedeutet, dass durch den kategorischen Imperativ der Wille eines unvollkommen vernünftigen Wesens mit dem moralischen Gesetz verknüpft wird. Dessen Wille wird hierdurch mit dem Willen eines vollkommen vernünftigen Wesens einig, weil sie in dieser Hinsicht (auf der Vernunftebene) nur das Gute wollen. Trotzdem wird das moralische Gesetz für ein sinnlich-vernünftiges (unvollkommenes) Wesen immer den Charakter einer Verpflichtung haben, weil es nicht immer und unbedingt das Gute will.

„Ich verknüpfe mit dem Willen, ohne vorausgesetzte Bedingung aus irgend einer Neigung, die Tat, *a priori*, mithin notwendig (obgleich nur objektiv, d. i. unter der Idee einer Vernunft, die über alle subjektive Bewegursachen völlige Gewalt hätte). Dieses ist also ein praktischer Satz, der das Wollen einer Handlung nicht aus einem anderen, schon vorausgesetzten analytisch ableitet (denn wir haben keinen so vollkommenen Willen), sondern mit dem Begriffe des Willens

¹⁹⁹ GMS, IV 45.

²⁰⁰ Vgl. SCHÖNECKER, 1999, S. 408.

als eines vernünftigen Wesens unmittelbar, als etwas, das in ihm nicht enthalten ist, verknüpft“²⁰¹.

Der kategorische Imperativ enthält also keine inhaltliche Bestimmung, sondern dient als unbedingtes Prinzip, gemäß dem sich unsere Maximen orientieren sollen. So lautet die erste Formel, auch als *Universalisierungsformel* bekannt: „handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde“²⁰². Obwohl Kant selbst eindeutig über „ein einziges“ Prinzip spricht, das aber durch andere Formeln ausgedrückt werden kann, gibt es darüber zwischen Kant-Interpreten verschiedene Auffassungen²⁰³. Die erste Formel besteht also darin, dass die Maxime einer Handlung universalisierbar sei. Dies versucht Kant durch weitere Erläuterungen, beispielsweise durch die *Naturgesetzformel* zu erklären: „handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetze werden sollte“²⁰⁴.

Die andere Formel, nämlich die *Zweck-an-sich-Formel*, in manchen Fällen auch als *Menschheitsformel* bezeichnet, lautet: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest“²⁰⁵. Diese Formel ist vielleicht die wichtigste und diejenige, die am meisten bezüglich der Moral Kants zitiert wird. Sie gründet sich auf zwei Aspekte, welche nicht aus der Erfahrung entlehnt sind: a) sie setzt die

²⁰¹ GMS, IV 50.

²⁰² Ebda., IV 51.

²⁰³ GUNKEL (1989, S. 144) stellt fest: „Über die Anzahl der Formeln des KI, die Kant in GMS II nennt, herrscht in der Kant-Forschung keine Einigkeit.“ Er zeigt, dass z. B. Paton (1962) über „drei Hauptformeln (Gesetzes-, Zwecke- und Autonomieformel) und zwei Nebenformeln (Naturgesetzformel und ‚Reich der Zwecke‘-Formel)“ spricht. Schwemmer (1971) „unterscheidet dagegen bloß zwischen einer ‚allgemeinen Formel‘ des KI und drei ‚Subformeln‘.“ Wimmer (1980) „unterscheidet zwischen einer ‚Grundformel‘ des KI und drei weiteren ‚Hilfsformeln‘ (Naturgesetz-, Selbstzweck- und ‚Reich der Zwecke‘-Formel).“ Gunkel selbst scheint sich auf Wimmers Position zu stützen. Er spricht auch über eine „Standardformel“ des KI, die sich durch weitere „Hilfsformeln“ expliziert. Der einzige Unterschied besteht darin, dass Gunkel statt über drei Hilfsformeln über vier spricht: Naturgesetz-Formel, Selbstzweck-Formel, Autonomie-Formel und Reich-der-Zwecke-Formel.

²⁰⁴ GMS, IV 51.

²⁰⁵ Ebda., IV 61.

Allgemeinheit aller vernünftigen Wesen voraus, welche die Einzelheit und Vielheit aufhebt und damit das Feld der Erfahrung übersteigt und; b) die Menschheit wird nicht als subjektiver Zweck vorausgesetzt, also als etwas, das jeder für sich als Zweck in Anspruch nimmt, sondern als objektiver Zweck, welcher die subjektiven von vornherein als oberste Bedingung bestimmt. Dieses Prinzip kann deshalb nur der reinen Vernunft entspringen. Daraus wird sowohl die *Autonomie-Formel* als auch die *Reich der Zwecke-Formel* abgeleitet. Bezüglich der Autonomie sind folgende Argumente zu bedenken:

„Es liegt nämlich der Grund aller praktischen Gesetzgebung objektiv in der Regel und der Form der Allgemeinheit, die sie ein Gesetz (allenfalls Naturgesetz) zu sein fähig macht (nach dem ersten Prinzip), subjektiv aber im Zwecke; das Subjekt aller Zwecke aber ist jedes vernünftige Wesen, als Zweck an sich selbst (nach dem zweiten Prinzip): hieraus folgt nun das dritte praktische Prinzip des Willens, als oberste Bedingung der Zusammenstimmung desselben mit der allgemeinen praktischen Vernunft, die Idee des Willens jedes vernünftigen Wesens als eines allgemein gesetzgebenden Willens“²⁰⁶.

Die Autonomie des Willens wird durch das folgende Argument näher erläutert: Der Wille kann sich selbst als Urheber der Handlung betrachten bzw. als Selbstgesetzgeber und ist insofern nicht lediglich dem Gesetze unterworfen. Sie folgt keinem fremden Gesetz. Allerdings ist sie unterworfen in dem Sinne, dass sie ihrem eigenen Gesetz folgt²⁰⁷. Jede Maxime, die nicht dem Willen eines vernünftigen Wesens überhaupt entspricht, darf nicht akzeptiert werden. Daraus folgt: „Ich will also diesen Grundsatz das Prinzip der Autonomie des Willens, im Gegensatz mit jedem andern, das ich deshalb zur Heteronomie zähle, nennen“²⁰⁸. Der Mensch kann also, aufgrund seines Willens, der Urheber seiner Handlung werden bzw. ein Gesetzgeber für sich selbst. Als vernünftiges Naturwesen ist er dazu fähig, sein eigenes „Schicksal“ zu wählen und sich von der

²⁰⁶ Ebda., IV 63.

²⁰⁷ Vgl. GMS, IV 64.

²⁰⁸ GMS, IV 66.

Heteronomie unabhängig zu machen. Zu Handlungen sind nur Menschen, d. h. vernunftbegabte Wesen, fähig und haben insofern mit Gesetzen zu tun, welche nicht Naturgesetze sind. Solche Gesetze sind die Imperative, womit die Idee der Pflicht geklärt wird.

Wenn man bedenkt, dass alle Menschen nach dem Prinzip der Autonomie des Willens sich selbst bestimmen können, dann gelangt man zu der Idee einer Gemeinschaft solcher Wesen. Dies ist genau das, was Kant mit der Idee eines Reichs der Zwecke andeuten will. Die Idee eines *Reichs der Zwecke* bedeutet eine Verbindung aller durch dasselbe Prinzip handelnden vernünftigen Subjekte.

„Der Begriff eines jeden vernünftigen Wesens, das sich durch alle Maximen seines Willens als allgemein gesetzgebend betrachten muß, um aus diesem Gesichtspunkte sich selbst und seine Handlungen zu beurteilen, führt auf einen ihm anhängenden sehr fruchtbaren Begriff, nämlich den eines Reichs der Zwecke. Ich verstehe aber unter einem Reiche die systematische Verbindung verschiedener vernünftiger Wesen durch gemeinschaftliche Gesetze. Weil nun Gesetze die Zwecke ihrer allgemeinen Gültigkeit nach bestimmen, so wird, wenn man von dem persönlichen Unterschiede vernünftiger Wesen, imgleichen allem Inhalte ihrer Privatzwecke abstrahiert, ein Ganzes aller Zwecke (sowohl der vernünftigen Wesen als Zwecke an sich, als auch der eigenen Zwecke, die ein jedes sich selbst setzen mag), in systematischer Verknüpfung, d. i. ein Reich der Zwecke, gedacht werden können, welches nach obigen Prinzipien möglich ist“²⁰⁹.

Obwohl solche Formeln verschiedene Weisen des kategorischen Imperativs ausdrücken, handelt es sich um ein einziges Prinzip. Damit zeigt Kant, dass Sittlichkeit keine neutralen Regeln zum Handeln vorgibt, sondern vielmehr von uns eine Stellungnahme fordert. Das Gute, das uneingeschränkt ist, ist nur das sittlich Gute. Als höchstes Kriterium gilt der kategorische Imperativ, um unsere Maximen zu überprüfen. Daraus kann man schlussfolgern, dass Kant durch die GMS noch nicht inhaltliche moralische Vorschriften bestimmen will. Dass wir jedoch durch seine

²⁰⁹ GMS, IV 66.

verschiedenen Formulierungen bestimmte inhaltliche Bestimmungen sehen können, ist nicht bestreitbar. Beispielsweise ist die *Menschheitsformel* bereits bestimmend, denn sie besagt, negativ betrachtet, was uns nicht erlaubt ist, nämlich Menschen bloß als Mittel zu betrachten oder zu behandeln. Maximen, die sich gegen dieses Prinzip durchsetzen, sollen ausgeschlossen werden, weil sie nicht als allgemeines Gesetz gelten können. Moralität ist also die einzige Möglichkeit, wodurch der Mensch durch seine Selbstgesetzgebung sich zum Zweck seiner selbst machen kann. In diesem Sinne sind sowohl Moralität und Autonomie als auch Moralität und Freiheit miteinander verknüpft.

Vernünftige Wesen, sowohl vollkommene als unvollkommene, haben unbedingten und absoluten Wert *an sich selbst* und können deshalb niemals als bloßes Mittel betrachtet werden. Relative Werte hat nur, was austauschbar ist. Was unersetzbare, unaustauschbar ist, hat eine Würde. Kant erklärt das durch die Unterscheidung zwischen *Marktpreis*, *Affektionspreis* und *Würde*. Alles, was man kaufen oder verkaufen kann, hat einen Marktpreis. Wie man bereits weiß, bezieht sich der Marktpreis auf eine Sache bzw. Ware, deren man bloß zum Gebrauch bedarf. Dazu gehören auch unsre Geschicklichkeit und Talente, welche wir zwar verkaufen, nicht aber einkaufen können. Was den Affektionspreis betrifft, nennt Kant: „das, was, auch ohne ein Bedürfnis vorauszusetzen, einem gewissen Geschmacke, d. i. einem Wohlgefallen am bloßen zwecklosen Spiel unserer Gemütskräfte, gemäß ist“²¹⁰. Nur die Moralität und die Menschheit, insofern sie dazu fähig ist, besitzen Würde. Würde bezeichnet Kant als einen unbedingten und unvergleichbaren Wert. In diesem Sinne besteht Würde darin, dass die Menschheit in jedem Einzelnen unantastbar und unersetzbare ist. „Autonomie“, so plädiert Kant, „ist also der Grund der Würde der menschlichen und jeder vernünftigen Natur“²¹¹.

Kant erläutert des weiteren, wie die verschiedenen Formeln des kategorischen Imperativs als Maximen eine grundlegende und

²¹⁰ GMS, IV 68.

²¹¹ Ebda., IV 69.

gemeinsame Struktur haben. Sie könnten in diese drei Aspekte gegliedert werden: *Einheit*, *Vielheit* und *Allheit*. Alle Maximen richten sich auf die Universalisierung bzw. sie streben letztendlich danach, eine Gültigkeit, vergleichbar der der Naturgesetze (absolut und notwendig), zu erreichen. Eine solche *Form* macht die *Einheit* der Maximen aus. Die *Materie* einer Maxime ist ihr Zweck. Unter allen möglichen Zwecken ist das vernünftige Wesen, das ein Zweck an sich selbst und Subjekt der Maximen ist, der oberste Zweck. Die *Vielheit* aller Materie bzw. aller Zwecke muss das Prinzip des Zwecks an sich selbst berücksichtigen. Was die *Allheit* betrifft, handelt es sich um die gemeinsame und vollständige Bestimmung aller Maximen, insofern sie mit der Idee eines Reichs der Zwecke als eines Reichs der Natur zusammenstimmen.

Es wird damit, so Kant, der Begriff eines absoluten vollkommenen Willens erläutert. Ein solcher kann nie böse sein. Deshalb schließt Kant:

„Nun ist auf solche Weise eine Welt vernünftiger Wesen (*mundus intelligibilis*) als ein Reich der Zwecke möglich, und zwar durch die eigene Gesetzgebung aller Personen als Glieder. Demnach muß ein jedes vernünftige Wesen so handeln, als ob es durch seine Maximen jederzeit ein gesetzgebendes Glied im allgemeinen Reiche der Zwecke wäre“²¹².

Kurz vor dem Schluss des II. Abschnitts erinnert Kant wiederum an den Unterschied zwischen einem heiligen Willen, bzw. einem absolut guten Willen, und einem Willen, der nicht absolut gut ist. Dieser, der nicht unbedingt autonom ist, hat gegenüber dem moralischen Gesetz eine *Verpflichtung*.

Bisher ist noch nicht die Rechtfertigung der Deduktion des kategorischen Imperativs erfolgt. Nach der Analyse einer „Phänomenologie der Moral“ hat Kant die Hauptbegriffe der Sittlichkeit isoliert und überprüft. Dadurch stellt er das höchste Prinzip der Moral dar. Auf die Frage: „Wie ist der kategorische Imperativ überhaupt möglich?“, wird erst im III. Abschnitt eingegangen.

²¹² GMS, IV 72.

2.3.2 Die III. Sektion der Grundlegung

Im dritten Teil der GMS (bzw. GMS III) beschäftigt sich Kant hauptsächlich mit der Antwort auf die Frage: Wie ist ein kategorischer Imperativ möglich? Durch die Analyse der „Phänomenologie der Moral“, die im I. und II. Abschnitt entwickelt wurde, ist fassbar, was guter Wille, Pflicht sowie Handlung *aus* Pflicht, *pflichtmäßige* und *pflichtwidrige* Handlung bedeuten. Damit wurde auch gekennzeichnet, was ein kategorischer Imperativ ist und seine möglichen Formeln. Dort hat Kant die Erfahrungselemente analysiert, die reinen und die empirischen Elemente identifiziert und ihre Geltung für das Prinzip der Moral festgelegt. Hier setzt sich Kant insbesondere mit dem Zusammenhang zwischen Freiheit und Moral sowie der Möglichkeit des kategorischen Imperativs auseinander. Es geht demnach nicht mehr um die Aufsuchung und Festlegung des obersten Prinzips der Moral, sondern um die Rechtfertigung derselben.

Die GMS als Ganze gehört zu Kants Schriften zur praktischen Philosophie, die nicht wenig umstritten sind, insbesondere aufgrund von Problemen des III. Abschnitts. Hinter Kants Argumenten stecken viele Probleme, die sich aus der außerordentlichen Komplexität des Textes ergeben. Mit Recht betont man, dass eine voreilige und schnelle Lektüre den Text nicht würdigen würde²¹³. Der III. Abschnitt der GMS ist in sechs Teile gegliedert und hat den „Übergang von der Metaphysik der Sitten zur Kritik der reinen praktischen Vernunft“ zur Aufgabe. Dafür ist sowohl der Zusammenhang zwischen Freiheit und Moral als auch die Geltung des kategorischen Imperativs bzw. die Deduktionsfrage zu erläutern.

²¹³ Vgl. SCHÖNECKER, 1999, S. 16.

Kant beginnt seine Erläuterungen durch die so genannte *Analytizitätsthese*. Dieser These zufolge sind Freiheit und Sittlichkeit miteinander verbunden, so dass, wenn man Freiheit des Willens voraussetzt, die Sittlichkeit durch die Zergliederung ihres Begriffes folgt. Kant stellt aber vorher eine negative Bestimmung der Freiheit dar. Freiheit in diesem Sinne ist zunächst eine Eigenschaft des Willens aller vernünftigen Wesen, insofern er (der Wille) als eine Art von Kausalität frei von anderen fremden Bestimmungen gedacht werden kann. Unvernünftige Wesen haben ihre Kausalität bloß in der Naturnotwendigkeit. Unvollkommen vernünftige Wesen aber haben einen eigenen Willen, auch wenn er nicht immer unbedingt befolgt wird, und deshalb stellt der Imperativ für sie ein *Sollen* dar. Vollkommen vernünftige Wesen sind bereits frei und haben daher keine Verpflichtung, weil sie moralisch perfekt sind.

Bei den Menschen, wie bereits dargestellt wurde, können beide Arten von Kausalität – Natur und Freiheit - ohne Widerspruch gedacht werden. Kant nimmt jedoch an, dass es sich bei dieser noch um eine negative Bestimmung der Freiheit handelt (Unabhängigkeit von Naturgesetzen), welche aber zu einem positiven Begriff derselben leitet (Autonomie). Der Begriff Kausalität beruht auf Gesetzen. Mittels Gesetzen ist es möglich, in einer Erscheinung zu identifizieren, was wir Ursache und Wirkung nennen. In diesem Sinne hat die Freiheit, als Eigenschaft des Willens, eine eigene Kausalität, welche nicht unter den Naturgesetzen steht. Anders gesagt: Die Eigenschaft, durch welche der Wille sein eigener Gesetzgeber wird, heißt Autonomie. Freiheit insofern ist gleich zu setzen mit Autonomie.

„Der Satz aber: der Wille ist an allen Handlungen sich selbst ein Gesetz, bezeichnet nur das Prinzip, nach keiner anderen Maxime zu handeln, als die sich selbst auch als allgemeines Gesetz zum Gegenstande haben kann. Dies ist aber gerade die Formel des kategorischen Imperativs und das Prinzip der Sittlichkeit: also ist ein freier Wille und ein Wille unter sittlichen Gesetzen einerlei. Wenn also Freiheit des Willens vorausgesetzt

wird, so folgt die Sittlichkeit samt ihrem Prinzip daraus, durch bloße Zergliederung ihres Begriffes“²¹⁴.

Es ist zu erkennen, dass diese Definition wiederum die Unterscheidung zwischen vollkommen und unvollkommen vernünftigen Wesen voraussetzt. Diese Identifizierung zwischen Freiheit und Sittlichkeit kann nur in der Perspektive eines vollkommen vernünftigen Wesens²¹⁵ gedacht werden. Dabei wird noch nicht gezeigt, wie sich die positive Bestimmung der Freiheit in der Hinsicht eines unvollkommen vernünftigen Wesens denken lässt. Gerade weil ein unvollkommen vernünftiges Wesen moralisch *handeln kann*, bedeutet das nicht, dass es immer moralisch *handeln wird*²¹⁶.

Kant selbst weiß, dass ein direkter Beweis der Freiheit, durch die Erfahrung also, unmöglich ist. Daher versucht er, die Freiheit als Eigenschaft des Willens aller vernünftigen Wesen als eine notwendige Voraussetzung festzustellen. Wenn wir bloß unseren sinnlichen Antrieben oder Instinkten folgen, dann sind wir durch einen fremden Gesetzgeber kontrolliert. Das bedeutet *Heteronomie* und beweist, dass es keine Freiheit gibt, folglich keine Autonomie. Wenn wir jedoch im Gegenteil unsere eigenen Gesetzgeber sind, dann sind wir frei. Aber diese Möglichkeit ist keine Eigentümlichkeit einiger besonderer Menschen, sondern eine Eigenschaft aller Wesen, insofern sie vernünftig sind, seien es vollkommene oder unvollkommene. Deswegen darf diese Selbstgesetzgebung als eine Eigenschaft des Willens aller vernünftigen Wesen bezeichnet werden. Kant stellt fest, „dass wir jedem vernünftigen Wesen, das einen Willen hat, notwendig auch die Idee der Freiheit leihen müssen, unter der es allein handle“²¹⁷. Ein Wille, der ausschließlich durch fremdes Gesetz bestimmt (heteronom) ist, darf nicht unter der Idee der

²¹⁴ GMS, IV 81-82.

²¹⁵ „Alles, was Kant sagen will, ist dies: Wenn es einen freien Willen gibt, dann ist es ein Wille unter dem sittlichen Gesetz. Ob es einen freien Willen gibt, ist eine Frage, die erst später beantwortet wird.“ SCHÖNECKER/WOOD, 2002, S. 174.

²¹⁶ Vgl. SCHÖNECKER/WOOD, 2002, S. 174.

²¹⁷ GMS, IV 83.

Freiheit gedacht werden. Er widerspricht der Freiheit. Nur ein Wille, der unter der Freiheit steht, der sich selbst sein Gesetz geben kann, darf als sittlich bezeichnet werden. Also ist Freiheit, in der praktischen Ansehung, nichts anders als die Eigenschaft, durch welche der Wille aller vernünftigen Wesen sich für sich selbst Gesetze geben kann.

„Nun kann man sich unmöglich eine Vernunft denken, die mit ihrem eigenen Bewußtsein in Ansehung ihrer Urteile anderwärts her eine Lenkung empfinge, denn alsdann würde das Subjekt nicht seiner Vernunft, sondern einem Antriebe, die Bestimmung der Urteilskraft zuschreiben. Sie muß sich selbst als Urheberin ihrer Prinzipien ansehen, unabhängig von fremdem Einflüssen, folglich muss sie als praktische Vernunft, oder als Wille eines vernünftigen Wesens, von ihr selbst als frei angesehen werden; d. i. der Wille desselben kann nur unter der Idee der Freiheit ein eigener Wille sein, und muss also in praktischer Absicht allen vernünftigen Wesen beigelegt werden“²¹⁸.

Daraus folgt, dass der freie Wille eines vernünftigen Wesens und Freiheit dasselbe sind. Weil der Wille eines vernünftigen Wesens sein eigener sein kann (von ihm selbst), handelt es bereits unter der Idee der Freiheit. Jedes mit Vernunft und Willen begabte Wesen kann nur unter der Idee der Freiheit handeln. Gleichzeitig bedeutet das aber nicht, dass seine Handlung unmittelbar moralisch sei, denn die Bedingung, um das zu beurteilen, werden wir in der Maxime finden, an der sich die Handlung orientiert hat. Zu dessen Beurteilung stehen uns der kategorische Imperativ und seine Formeln zur Verfügung. Eine Handlung kann durch verschiedene Interessen und Antriebe (Neigung und Sinnlichkeit) kontrolliert werden. Jedoch kann sie sich nach einem für alle vernünftigen Wesen allgemeingültigen Prinzip regulieren²¹⁹. Nur in diesem Fall darf die Handlung als frei und folglich moralisch betrachtet werden. Aber

²¹⁸ Ebda., IV 83.

²¹⁹ In diesem Zusammenhang erläutern SCHÖNECKER/WOOD (2002, S. 174): „Der freie Wille eines sinnlich-vernünftigen Wesens und ein Wille unter sittlichen Gesetzen sind also nicht ‚einerlei‘ – dass sie es sein *sollen*, ist gerade das, was in der Deduktion des KI [Kategorische Imperative] erst noch bewiesen werden muss.“

gleichzeitig stellen sich die Fragen: Wieso kann man dessen sicher sein? Wie ist die Freiheit als Moralität möglich? Kant weist darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen Freiheit und Moral durchaus gedacht werden kann, was aber noch keine Wirklichkeit der Freiheit zeigt. Er sagt jedoch, dass sie eine unwiderlegbare Voraussetzung ist, um uns ein vernünftiges Wesen mit Bewusstsein seiner eigenen Kausalität hinsichtlich seiner Handlung, bzw. ein Wesen, das einen Willen hat, vorzustellen. Bisher ist also die ganze Argumentation Kants auf eine Voraussetzung gebaut. Ich muss Freiheit voraussetzen, um die moralische Autonomie zu konzipieren. Hier, dieses Problems bewusst, fragt er selbst: „Warum aber soll ich mich denn diesem Prinzip unterwerfen und zwar als vernünftiges Wesen überhaupt, mithin auch dadurch alle andere mit Vernunft begabte Wesen?“²²⁰. Und später heißt es: „Es scheint also, als setzten wir in der Idee der Freiheit eigentlich das moralische Gesetz, nämlich das Prinzip der Autonomie des Willens selbst, nur voraus, und könnten seine Realität und objektive Notwendigkeit nicht für sich beweisen“²²¹. Dadurch scheint die Gültigkeit bzw. die Frage der Deduktion des kategorischen Imperativs ihre Lösung nicht zu finden. Der Mangel an einer sicheren Antwort wird wiederum innerhalb der 3. Sektion explizit dargestellt: „woher das moralische Gesetz verbinde, können wir auf solche Art noch nicht einsehen“²²². Kant scheint Zweifel an seinem eigenen bisherigen argumentativen Weg zu haben und äußert sich deshalb darüber, wenn er eine Art Zirkel in seinem argumentativen Verfahren feststellt:

„Es zeigt sich hier, man muß es frei gestehen, eine Art von Zirkel, aus dem, wie es scheint, nicht heraus zu kommen ist. Wir nehmen uns in der Ordnung der wirkenden Ursachen als frei an, um uns in der Ordnung der Zwecke unter sittlichen Gesetzen zu denken, und wir denken uns nachher als diesen Gesetzen unterworfen, weil wir uns die Freiheit des Willens beigelegt haben; denn Freiheit und eigene Gesetzgebung des Willens sind beides Autonomie, mithin Wechselbegriffe, davon aber einer eben um deswillen nicht dazu gebraucht werden

²²⁰ GMS, IV 84.

²²¹ Ebda., IV 84-85.

²²² Ebda., IV 85.

kann, um den anderen zu erklären und von ihm Grund anzugeben, sondern höchstens nur, um, in logischer Absicht, verschieden scheinende Vorstellungen von eben demselben Gegenstande auf einen einzigen Begriff (wie verschiedene Brüche gleichen Inhalts auf die kleinsten Ausdrücke) zu bringen“²²³.

Damit eröffnet sich die Möglichkeit für Kant, diesen Verdacht der Zirkularität seiner Argumentation aufzulösen. Er spricht deshalb über eine „scheinbar“ zirkuläre Argumentation. Wie wir sehen werden, ist dies kein Widerspruch, sondern das Zirkelproblem spielt im Gegenteil eine wichtige Rolle, um die Deduktionsfrage zu klären.

Wenn wir über uns selbst und über die äußere Welt urteilen, nehmen wir einen bestimmten Standpunkt ein, von dem wir zunächst meinen, er spiele keine Rolle. Dies jedoch stellt Kant zur Diskussion. Es ist wichtig zu erkennen, welcher Standpunkt eingenommen wird, wenn wir uns als frei denken und wenn wir uns die Wirkungen, die von uns (von unseren Handlungen) ausgehen, vorstellen.

In diesem Zusammenhang erweist sich der Rekurs auf die Lehre des transzentalen Idealismus bzw. die Unterscheidung zwischen sinnlicher und intelligibler Welt, *Ding an sich* und *Erscheinung*, noch einmal als grundlegend. Kant erinnert daran, dass wir nur durch die Art und Weise, wie uns die Gegenstände affizieren, und nicht anders sie erkennen können. Auch wenn wir versuchen, bei aller Anstrengung und Aufmerksamkeit unseres Verstandes, die Gegenstände zu erkennen, wie sie *an sich* sein mögen, bleibt die Grenze unseres Erkenntnisvermögens innerhalb der Erscheinungswelt. Wir können nichts jenseits der Erscheinung erkennen²²⁴. Es gibt deshalb keine Erkenntnis über die Dinge an sich, sondern nur über Erscheinungen. Dadurch wird die Frage nach dem Standpunkt entscheidend für unsere Selbsterkenntnis. Wir können uns von diesen zwei Standpunkten her betrachten.

²²³ GMS, IV 85-86.

²²⁴ Vgl. GMS, IV 86.

Diese Unterscheidung hat Kant getroffen, um die Frage, was wir wissen können, zu beantworten. Insofern kann der Mensch, als Glied der sinnlichen und der intelligiblen Welt, sich selbst nur als Erscheinung erkennen, das heißt, nie als das, was er an sich ist. Dennoch ist ihm die Möglichkeit, sich als freies Wesen zu *denken*, nicht verschlossen. Hier stoßen wir wiederum an das Problem der Freiheit, und deshalb müssen wir klar zwischen seinem theoretischen und seinem praktischen Begriff unterscheiden.

Der Mensch kann überhaupt nicht wissen, was er an sich selbst ist, das heißt, als *Ding an sich*. Denn der Begriff, den er von sich selbst hat, wurde durch die Erfahrung erworben, das heißt, mittels seiner Existenz als Erscheinung. Jedoch auf der Basis dieser Ich-Erscheinung, das heißt, sowohl als Gegenstand der Erfahrung als auch durch die Art und Weise, wie das Bewusstsein von ihr affiziert ist, soll ein Ich-Noumenon vorausgesetzt werden, d. h. als existent an sich selbst. In diesem Zusammenhang spielt der Begriff des *Noumenon* eine Rolle als Grenzbegriff. Insofern ist der Begriff des Noumenon ein „problematischer Begriff“, während er, theoretisch betrachtet, ein denkbarer Begriff ist, der aber zugleich nicht positiv bestimmt werden kann. Kant hat darüber insbesondere innerhalb der KrV diskutiert.

Was also die zwei Standpunkte anbetrifft, so beruht das, woraus der Mensch seine Erkenntnis gewinnt, nicht nur auf der Unterscheidung zwischen Sinnlichem und Intelligiblem, sondern auch darauf, was das Bewusstsein kennzeichnet. Das Bewusstsein ist nicht bloß Empfänglichkeit, sondern auch reine Tätigkeit²²⁵. Durch dieses können wir uns als Glieder der intellektuellen Welt betrachten. Vernunft ist ein Vermögen, durch das der Mensch sich, sofern er durch Gegenstände affiziert ist, von allen anderen Dingen unterscheidet.

„Diese, als reine Selbttätigkeit, ist sogar darin noch über den Verstand erhoben: daß obgleich dieser auch Selbttätigkeit ist,

²²⁵ Vgl. GMS, IV 87.

und nicht, wie der Sinn, bloß Vorstellungen enthält, die nur entspringen, wenn man von Dingen affiziert (mithin leidend) ist, er dennoch aus seiner Tätigkeit keine andere Begriffe hervorbringen kann, als die, so bloß dazu dienen, um die sinnlichen Vorstellungen unter Regeln zu bringen und sie dadurch in einem Bewußtsein zu vereinigen, ohne welchen Gebrauch der Sinnlichkeit er gar nichts denken würde, da hingegen die Vernunft unter dem Namen der Ideen eine so reine Spontaneität zeigt, daß er dadurch weit über alles, was ihm Sinnlichkeit nur liefern kann, hinausgeht, und ihr vornehmstes Geschäft darin beweiset, Sinnenwelt und Verstandeswelt von einander zu unterscheiden, dadurch aber dem Verstande selbst seine Schranken vorzuzeichnen“²²⁶.

Es geht darum, dass das vernünftige Wesen sich als Intelligenz und vor allem als Glied der intellektuellen Welt betrachten kann. Dieses sind also die beiden Aspekte, unter denen wir den Menschen betrachten können. Als Erscheinung ist er den Gesetzen der sinnlichen Welt unterworfen, die für alle Naturerscheinungen gültig sind, und als vernünftiges Wesen stellt er sich unter die Gesetze, die aus seiner Vernunft hervorgebracht wurden und von den Gesetzen der Natur unabhängig sind. Diese auf Vernunft gegründeten Gesetze bezeichnen den Willen in seiner eigenen Kausalität. Kant schließt deshalb: „Als ein vernünftiges, mithin zur intelligibelen Welt gehöriges Wesen kann der Mensch die Kausalität seines eigenen Willens niemals anders als unter der Idee der Freiheit denken“²²⁷. Demzufolge ist der Zusammenhang zwischen Freiheit und Moral bzw. Freiheit und Autonomie begreifbar. Freier Wille und Autonomie im Sinne Kants sind synonym. Die Autonomie besteht als allgemeines Prinzip der Sittlichkeit und gilt als Grund aller Handlungen von vernünftigen Wesen, so wie der Grund aller Erscheinungen in den Naturgesetzen liegt. Mittels des Rekurses auf die Lehre des transzentalen Idealismus antwortet Kant auf das Problem der Deduktion des kategorischen Imperativs und löst ebenfalls den Verdacht eines Zirkels in seiner Argumentation.

„Nun ist der Verdacht, den wir oben rege machten, gehoben, als wäre ein geheimer Zirkel in unserem Schlusse aus der

²²⁶ GMS, IV 88.

²²⁷ Ebda., IV 88.

Freiheit auf die Autonomie und aus dieser aufs sittliche Gesetz enthalten, daß wir nämlich vielleicht die Idee der Freiheit nur um des sittlichen Gesetzes willen zum Grunde legten, um dieses nachher aus der Freiheit wiederum zu schließen, mithin von jenem gar keinen Grund angeben könnten, sondern es nur als Erbittung eines Prinzips, das uns gutgesinnte Seelen wohl gerne einräumen werden, welches wir aber niemals als einen erweislichen Satz aufstellen könnten. Denn jetzt sehen wir, daß, wenn wir uns als frei denken, so versetzen wir uns als Glieder in die Verstandeswelt und erkennen die Autonomie des Willens, samt ihrer Folge, der Moralität; denken wir uns aber als verpflichtet, so betrachten wir uns als zur Sinnenwelt und doch zugleich zur Verstandeswelt gehörig“²²⁸.

Ein kategorischer Imperativ ist möglich, weil der Mensch ein Subjekt ist, welches aber zugleich unter zwei Standpunkten betrachtet werden kann: er gehört zu der sinnlichen Welt und ist damit der Naturkausalität unterworfen, was für ihn einen heteronomen Zustand bewirkt; er gehört aber auch zur intelligiblen Welt, und deshalb ist sein eigener Wille für ihn eine „*causa efficiens*“ seiner Handlungen. Falls der Mensch ein rein intelligibles, also ein vollkommen vernünftiges Wesen wäre, würden seine Handlungen immer mit dem Prinzip der Autonomie des Willens übereinstimmen. Wie kann er aber, als zugleich auch zu der empirischen Welt gehöriges Wesen (Heteronomie), der Gesetzgeber sein? Kants Argument ist deutlich: Die intelligible Welt (Kant sagt Verstandeswelt) enthält den Grund und die Gesetze der sinnlichen Welt. Deshalb, auch wenn sich der Mensch der sinnlichen Welt zugehörig betrachtet, kann er sich dennoch, als Intelligenz, unter dem Gesetze der Vernunft betrachten, welche sich in der Idee der Freiheit gründet. Er wird sich deshalb der Autonomie des Willens unterwerfen. Solche Gesetze der Vernunft sind für ihn Imperative, und die Handlungen diesem Prinzip gemäß sind Pflichten²²⁹. Der kategorische Imperativ ist eine Verpflichtung bzw. eine moralische Pflicht aufgrund der Zugehörigkeit zur sinnlichen Welt. Dieser Begriff einer Verstandeswelt ist wichtig, denn nur aufgrund der Unterscheidung beider Standpunkte kann sich der Mensch als frei denken.

²²⁸ Ebda., IV 89.

²²⁹ Ebda., IV 90.

„Der Begriff einer Verstandeswelt ist also nur ein Standpunkt, den die Vernunft sich genötigt sieht, außer den Erscheinungen zu nehmen, um sich selbst als praktisch zu denken, welches, wenn die Einflüsse der Sinnlichkeit für den Menschen bestimmend wären, nicht möglich sein würde, welches aber doch notwendig ist, wofern ihm nicht das Bewußtsein seiner selbst, als Intelligenz, mithin als vernünftige und durch Vernunft tätige, d. i. frei wirkende Ursache, abgesprochen werden soll“²³⁰.

Auf die Frage, wie Vernunft praktisch sein kann, kann man nicht antworten, weil gerade das alle unsere Fähigkeiten überschreitet. Wir können also gar keinen theoretischen Beweis der Freiheit geben, wie im ersten Teil dieses Kapitels gezeigt wurde. Sie ist eher eine Idee und „gilt nur als notwendige Voraussetzung der Vernunft in einem Wesen, das sich eines Willens, d. i. eines vom bloßen Begehrungsvermögen noch verschiedenen Vermögens, (nämlich sich zum Handeln als Intelligenz, mithin nach Gesetzen der Vernunft, unabhängig von Naturinstinkten, zu bestimmen), bewußt zu sein glaubt“²³¹.

2.3.3 Anmerkungen

Die obige Darstellung der Kantschen Grundlage der Moral hatte das Ziel, die bedeutendsten Argumente zu kennzeichnen und zu kommentieren. Gerade weil die Moral im Sinne Kants nur in Zusammenhang mit seinem System richtig verstanden werden kann, stellte sich die Forderung, ihre Begründung, hier zumindest ihre Hauptschritte in der GMS, zu zeigen. Wie wir gesehen haben, war in diesem Teil noch nicht vom Zusammenhang zwischen der Begründung der Moral und der Anwendung derselben die Rede. Diese Unterscheidung ist insofern wichtig, weil es Kants Absicht war, zunächst das höchste Prinzip zu

²³⁰ Ebda., IV 95.

²³¹ Ebda., IV 96.

finden und eben nicht die Frage zu beantworten, ob es anwendbar ist oder nicht. Deshalb darf man die Frage der *Begründung* der Moral - Aufsuchung und Festlegung ihres Prinzips - nicht mit der Frage des *Moralisierungsprozesses - Anwendung oder Verwirklichung* - verwechseln.

Angesichts der Tatsache, dass mein Interesse hier nicht hauptsächlich auf der Grundlegungsfrage, sondern insbesondere auf den Zusammenhang zwischen Moral und Erziehung gerichtet ist, genügt es mir, die Hauptbegriffe zu zeigen und mich nicht mit den einzelnen Problemen zu beschäftigen. Kants Grundlage der Moral wird weiter ausgeführt in der *Kritik der praktischen Vernunft* (1788), und dort bietet er weitere Argumente an, um die Freiheit als moralische Autonomie zu rechtfertigen. Erst am Ende jener Schrift wird Kant die Frage der Ausführung bzw. der Vermittlung der Moral behandeln. Dieser Teil ist von großer Bedeutung, um meine Fragestellung zu klären. Der folgende und letzte Teil dieses Kapitels wird sich auf die *Methodenlehre* der KpV konzentrieren und die dortige Fragestellung von Kant analysieren.

2.4 Methodenlehre der KpV: Die Frage der Bildung zur Moral

Die Methodenlehre der KpV, systematisch betrachtet, ist der Ort, wo Kant sich deutlich mit dem Problem der moralischen Erziehung auseinandersetzt. Zwar hat er bereits früher (chronologisch betrachtet) einige Anmerkungen geäußert, die man im Zusammenhang mit der Pädagogik betrachten kann, wie z.B. in der *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesung in dem Winterhalbjahre* von 1765-1766, die *Aufsätze das Philanthropin betreffend* 1776/1777, der Schrift *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* und *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, beide von 1784 und so fort. Nicht weniger wichtig ist die Tatsache, dass Kant gerade in dieser Zeit, nämlich zwischen 1776 und

1787, viermal seine Vorlesungen über Pädagogik an der Universität Königsberg gehalten hat - vor und während der Vorbereitung der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* und ein Jahr vor der Veröffentlichung der *Kritik der praktischen Vernunft* (1788). Nicht zu vergessen ist, dass 1787 die zweite Auflage der *Kritik der reinen Vernunft* erscheint. Es ist kein Zufall, dass er am Ende seiner zweiten Kritik über die Frage der Verwirklichungsweise seiner Moralphilosophie diskutiert.

Nach der Darstellung der Elementarlehre, welche in zwei Teile - Analytik und Dialektik - gegliedert ist, thematisiert die Methodenlehre letztendlich das Problem der Entwicklung des moralischen Charakters. Unter Methodenlehre ist hier nicht die Art und Weise des Verfahrens der wissenschaftlichen Erkenntnis zu verstehen, letztere bezeichnet Kant als *Methode*. Die Richtung wird Kant klar vorgegeben:

„Vielmehr wird unter dieser Methodenlehre die Art verstanden, wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüt, Einfluß auf die Maximen desselben verschaffen, d. i. die objektiv praktische Vernunft auch subjektiv praktisch machen könne“²³².

Deutlich ist, es geht nicht mehr um die Begründung und Rechtfertigung der Moral, sondern es geht um die Frage, *wie* können solche Prinzipien in einem unvollkommen vernünftigen Wesen, einem Wesen, das moralisch handeln kann, das aber nicht immer moralisch handeln *will* oder zu handeln *wünscht*, erkannt, akzeptiert und durch die menschliche Praxis verwirklicht werden. Diese Herausforderung verstärkt sich, wenn man als unvollkommen vernünftiges Wesen nicht den Erwachsenen betrachtet, sondern das Kind. Das setzt einen komplizierten Prozess voraus, durch den nicht nur die moralische Bildung verfolgt wird, sondern andere menschliche Qualitäten, die bereits in unserer Natur verankert sind. Mehr dazu wird innerhalb der nächsten Kapitel entwickelt.

Kants argumentatives Verfahren in der Methodenlehre beruht insbesondere auf der *Übung der moralischen Urteilskraft* und der *Kultur der*

²³² KpV, IV 287.

Gesinnungen. Die beiden sind grundlegend, um einen moralischen Charakter bei den Menschen zu schaffen und öffnen die Möglichkeit, innerhalb dieses Systems den Zusammenhang zwischen Moral und Erziehung zu denken. Die Methodenlehre ist im Grunde genommen eigentlich keine Theorie der Erziehung, jedoch findet man da die ersten Grundrisse Kants, um eine zu formulieren. Kant selbst sagt, er wolle nur „auf die allgemeinsten Maximen der Methodenlehre einer moralischen Bildung und Übung hinweisen“²³³.

Wie man bereits weiß, besteht das, was eigentlich die Maximen moralisch macht, in der Achtung vor dem moralischen Gesetz durch seine unmittelbare Vorstellung und seine objektive Befolgung als Pflicht. Ebenso können andere Triebfedern uns zur Handlung antreiben, welche manchmal sogar stärkeren Einfluss auf unser Gemüt ausüben. Die Suche nach Vergnügen und Glückseligkeit oder die Sorge darum, Schmerz und Bedrohung zu vermeiden, können auch auf unsere Entscheidung einwirken. Dadurch verhindert sie, was eigentlich die Moralität eines Handelns ist, und reduziert seine Qualität auf bloße Legalität bzw. rein äußerliche Moral. In diesem Sinne, so Kant, würde „der Buchstabe des Gesetzes (Legalität) in unseren Handlungen anzutreffen sein, der Geist derselben aber in unseren Gesinnungen (Moralität) gar nicht“²³⁴. Gerade weil das Gemüt grundlegend zum moralischen Charakter gehört, welcher aber bei den Menschen unvollkommen oder von Anfang an durch die Sinnlichkeit bedingt ist, braucht man zunächst den Rekurs auf eine Art von Propädeutik oder, mit Kants Worten, „bedarf man einiger vorbereitende[r] Anleitungen“²³⁵. Die Disziplin, eine grundlegende Stufe der Pädagogik, wie wir später sehen werden, ist in der Lage, diese Vorbereitung zu leisten.

Trotz der großen Bedeutung einer Vorbereitung zur Moral in der und durch die Praxis bzw. durch die Übung der Tugend und der

²³³ Ebda., IV 299.

²³⁴ Ebda., IV 288.

²³⁵ Ebda., IV 288.

moralischen Urteilskraft betont Kant, dies sei nur ein „Gängelband“ oder ein „Maschinenwerk“, weil eigentlich ein Charakter, d. h. eine „praktische konsequente Denkungsart nach unveränderlichen Maximen“ nur durch „ein[en] rein moralische[n] Bewegungsgrund“ gegründet wird²³⁶. Nur dieses, das Sittengesetz, wenn es sich in der menschlichen Seele findet, erlaubt dem Menschen, seine eigene Würde zu fühlen und übt auf das Gemüt eine wachsende Kraft aus. Wenn der Mensch dazu fähig wird, dann könnte es sein, dass er sich immer mehr seiner Vollkommenheit annähert, oder, mit anderen Worten, er wird sich progressiv vom sinnlichen Einfluss distanzieren und immer mehr nach seiner intelligiblen Beschaffenheit Unabhängigkeit finden. Diese Möglichkeit wurde bereits durch Begründung und Beweis des kategorischen Imperativs gegeben. Es handelt sich um eine Frage der moralischen Motivation: Wie stiftet man einen moralischen Charakter? Wie könnte man jemanden dazu aufrufen, seine eigene Freiheit zu nutzen? Obwohl hier noch keine befriedigende Antwort auf diese Frage gegeben wird, glaubt Kant, es sei möglich, dies zu tun.

„Wir wollen also diese Eigenschaft unseres Gemüts, diese Empfänglichkeit eines reinen moralischen Interesse, und mithin die bewegende Kraft der reinen Vorstellung der Tugend, wenn sie gehörig ans menschliche Herz gebracht wird, als die mächtigste, und, wenn es auf die Dauer und Pünktlichkeit in Befolgung moralischer Maximen ankommt, einzige Triebfeder zum Guten durch Beobachtungen, die ein jeder anstellen kann, beweisen; wobei doch zugleich erinnert werden muß, daß, wenn diese Beobachtungen nur die Wirklichkeit eines solchen Gefühls, nicht aber dadurch zu Stande gebrachte sittliche Besserung beweisen, dieses der einzigen Methode, die objektiv-praktischen Gesetze der reinen Vernunft durch bloße reine Vorstellung der Pflicht subjektiv-praktisch zu machen, keinen Abbruch tue, gleich als ob sie eine leere Phantasterei wäre“²³⁷.

Kants Verfahren nimmt die Erfahrung weder als Kriterium noch als ein definitives und endgültiges Prinzip, um eine Methode zu konzipieren,

²³⁶ Vgl. KpV, IV 288.

²³⁷ KpV, IV 289.

sondern vielmehr dient sie als Hinweis dazu, um zu zeigen, wie das Verhältnis zwischen dem Charakter einer Person und ihren Handlungen in unseren moralischen Beurteilungen vorausgesetzt wird. Obwohl wir nicht in der Lage sind, den Charakter einer Person einzusehen, offenbart sich uns dieser durch seine Handlungen. „Denn, da diese Methode noch niemals in Gang gebracht worden, so kann auch die Erfahrung noch nichts von ihrem Erfolg aufzeigen, sondern man kann nur Beweistümer der Empfänglichkeit solcher Triebfedern fo[r]dern“²³⁸. Wie auch immer, Kants Perspektive beginnt mit der Erfahrungsanalyse der moralischen Beurteilung. Sein Ziel ist, „die Methode der Gründung und Kultur echter moralischer Gesinnungen“²³⁹ darzustellen.

Nach Kant gibt es kaum Fragen, die in unseren alltäglichen Gesprächen mehr Debatten hervorrufen als diejenigen bezüglich der Sitten. Ständig müssen wir uns mit den verschiedenen Positionen in Bezug auf den Wert einer bestimmten Handlung bzw. der Frage, ob sie moralisch positiv oder negativ zu betrachten ist, auseinandersetzen²⁴⁰. Damit ist natürlich gemeint, dass wir dazu imstande sind. Wir betrachten uns als Richter. Auf verschiedene Art und Weise analysieren wir sowohl unser eigenes Handeln als auch die anderer Menschen. Was wir jedoch zugestehen müssen ist, dass die einer Handlung zugrunde liegende Motivation für uns nicht verfügbar ist und es deshalb immer problematisch ist, die Absicht zu beurteilen. Trotz aller unserer Bemühung entzieht sie sich unserem Zugriff. Dennoch, uns dessen mehr oder weniger bewusst, werden wir uns weiter mit unserem Gesprächspartner auseinandersetzen. Was Kant mithin zeigen will, ist etwas, das, obwohl es für uns scheinbar eindeutig ist, innerhalb der Erziehung missachtet wird. Kant erhebt die Frage, warum unsere Urteilsfähigkeit nicht so systematisch geübt wird.

²³⁸ Ebda., IV 289.

²³⁹ Ebda., IV 289.

²⁴⁰ „Unter allem Räsonieren ist aber keines, was mehr den Beitritt der Personen, die sonst bei allem Vernünfteln bald lange Weile haben, erregt, und eine gewisse Lebhaftigkeit in die Gesellschaft bringt, als das über den sittlichen Wert dieser oder jener Handlung, dadurch der Charakter irgend einer Person ausgemacht werden soll“ (KpV, IV 289)

Die Vernunft hat einen Hang „in aufgeworfenen praktischen Fragen selbst die subtilste Prüfung mit Vergnügen einzuschlagen“²⁴¹, und trotzdem machen die Erzieher der Jugend sogar dann, wenn das Lernen nach einem moralischen Katechismus entwickelt wurde, keinen Gebrauch von diesem Vermögen. Eine Möglichkeit dafür wäre die Lektüre von Biografien, um durch Beispiele von Handlungen mit den Pflichten, die gelernt wurden, zu vergleichen. Dadurch würde die Urteilskraft des Zöglings in Tätigkeit gesetzt und verschärfte sich allmählich.

Der Gebrauch von Beispielen in der moralischen Erziehung wird von Kant geschätzt, weil sie seiner Ansicht nach „zur Rechtschaffenheit im künftigen Lebenswandel eine gute Grundlage ausmachen würden“²⁴². Jedoch betont er, Beispiele könnten auch missverstanden werden. Sie müssen unter folgender Bedingung gebraucht und verstanden werden: Sie dürfen den zu Erziehenden nicht zur bloßen Nachahmung veranlassen. Im Gegenteil, es soll nur die Idee der Pflicht das Kriterium sein, um die Maximen, die dem Handeln zugrunde liegen, zu beurteilen. Das wird später auch als Kultivierung und Zivilisierung verstanden werden. Hier stellt Kant wiederum die Frage danach, was das Sittliche ausmacht, und greift einen Gedanken auf, der bereits in der Grundlegung auftrat, nämlich die Idee der gemeinen sittlichen Vernunfterkennnis.

„Wenn man aber frägt: was denn eigentlich die reine Sittlichkeit ist, an der, als dem Probematerial, man jeder Handlung moralischen Gehalt prüfen müsse, so muß ich gestehen, daß nur Philosophen die Entscheidung dieser Frage zweifelhaft machen können; denn in der gemeinen Menschenvernunft ist sie, zwar nicht durch abgezogene allgemeine Formeln, aber doch durch den gewöhnlichen Gebrauch, gleichsam als der Unterschied zwischen der rechten und der linken Hand, längst entschieden“²⁴³.

Was für Kant entscheidend ist, liegt bereits durch die vorherigen Erläuterungen der GMS zugrunde: Er will noch einmal die „Reinigkeit des

²⁴¹ KpV, IV 290.

²⁴² Ebda., IV 291.

²⁴³ Ebda., IV 292.

sittlichen Grundsatzes“ betonen. Jetzt können wir bestätigen, was früher als Merkmal von Kants Verfahren bestimmt wurde, nämlich dass er die Erfahrung als Ausgangspunkt, nicht aber als absolutes Kriterium annimmt. Kant entwickelt stufenweise seinen Gedanken, wie in der GMS, und steigt bis zu den reinen Prinzipien auf. Die Sittlichkeit muss Kraft auf das menschliche Gemüt haben. Kant denkt, je reiner sich das Sittengesetz dem Menschen darstellt, desto stärker wird die Wirkung²⁴⁴.

Zur Bestimmung unseres tugendhaften Handelns können wir keine andere Triebfeder als das moralische Gesetz haben. Unsere moralische Gesinnung soll sich auf kein Gefühl stützen, sondern auf Prinzipien. Diese beruhen wiederum auf Begriffen. Was damit immer wieder als Problem erscheint, ist, wie man solche Prinzipien, die auf objektive Begriffe begründet sind, auch subjektiv anwenden kann.

„Diese Begriffe nun, wenn sie subjektiv praktisch werden sollen, müssen nicht bei den objektiven Gesetzen der Sittlichkeit stehen bleiben, um sie zu bewundern, und in Beziehung auf die Menschheit hochzuschätzen, sondern ihre Vorstellung in Relation auf den Menschen und auf sein Individuum betrachten; da denn jenes Gesetz in einer zwar höchst achtungswürdigen, aber nicht so gefälligen Gestalt erscheint, als ob es zu dem Elemente gehöre, daran er natürlicher Weise gewohnt ist, sondern wie es ihn nötiget, dieses oft, nicht ohne Selbstverleugnung, zu verlassen, und sich in ein höheres zu begeben, darin er sich, mit unaufhörlicher Besorgnis des Rückfalls, nur mit Mühe erhalten kann. Mit einem Worte, das moralische Gesetz verlangt Befolgung aus Pflicht, nicht aus Vorliebe, die man gar nicht voraussetzen kann und soll“²⁴⁵.

Das Gesetz ist etwas, das aufgrund unserer doppelten Bestimmung eine große Anforderung darstellt, denn um es zu verfolgen, müssen wir über unsere Wünsche und Bestrebungen hinwegsehen. Eine gewisse Negation unserer selbst wird von uns somit gefordert. Hier erwähnt Kant als Beispiel eine Art von Pflichten, welche in der Tugendlehre näher erläutert werden, nämlich die *Pflichten gegen sich selbst* durch Aufopferung. Er will

²⁴⁴ Vgl. KpV, IV 293.

²⁴⁵ KpV, IV 295.

verdeutlichen, dass die Verfolgung der Pflicht im Fall eines zu Erziehenden allmählich entwickelt wird und man nur dadurch bzw. durch eine Propädeutik der Moral das Interesse an der Moral entwickeln kann. Dazu werden wir noch im nächsten Kapitel durch den Erziehungsbegriff Kants mehr erfahren.

„Aber der Heiligkeit der Pflicht allein alles nachsetzen, und sich bewußt werden, daß man es könne, weil unsere eigene Vernunft dieses als ihr Gebot anerkennt, und sagt, daß man es tun solle, das heißt sich gleichsam über die Sinnenwelt selbst gänzlich erheben, und ist in demselben Bewußtsein des Gesetzes auch als Triebfeder eines die Sinnlichkeit beherrschenden Vermögens unzertrennlich, wenn gleich nicht immer mit Effekt verbunden, der aber doch auch, durch die öftere Beschäftigung mit derselben, und die anfangs kleinern Versuche ihres Gebrauchs, Hoffnung zu seiner Bewirkung gibt, um in uns nach und nach das größte, aber reine moralische Interesse daran hervorzu bringen“²⁴⁶.

Kant stellt also zwei Schritte vor, die sowohl an den Erziehungsbegriff als auch an die Tugendlehre anknüpfen, bzw. sie orientieren sich hauptsächlich an der moralischen Praxis. Erstens müssen wir die Einübung der Urteilskraft nach dem sittlichen Gesetz zu einer ständigen Tätigkeit entwickeln. Je mehr, so Kant, das sittliche Urteil auf verschiedene Art und Weise ausgeübt wird, desto mehr werden die Fähigkeit zum tugendhaften Handeln und zur Erkenntnis sowie das Interesse daran von der Pflicht entwickelt. Nicht nur im Bezug auf das Gesetz (objektiv), sondern auch hinsichtlich der Gesinnung (subjektiv) soll das Handeln betrachtet werden. In gewissem Sinne ist damit vorausgesetzt, dass die „Anerkennung“ des moralischen Gesetzes einen Entwicklungsprozess voraussetzt, dessen man sich bewusst werden muss. Das ist aber nur eine Seite. Die Übung der Urteilskraft ist sehr wichtig, bewirkt aber allein noch nicht *das Interesse* an sittlichen Handlungen und an der Moralität an sich²⁴⁷. Deshalb ist der zweite Schritt von Bedeutung. Durch ihn soll der zu Erziehende auf seine eigene Gesinnung achten und

²⁴⁶ Ebda., IV 296-297.

²⁴⁷ Vgl. KpV, IV 298.

sich dessen bewusst werden, auf welchen Prinzipien ihre Bestimmung beruht. Das bedeutet nichts anderes als hinsichtlich seiner Bedürfnisse sich seiner Freiheit bewusst zu werden. Durch diese Aufopferung, die nicht immer leicht ist, entspringt eine andere Art von Empfindung, welche nicht bloß aus der Quelle der Sinnlichkeit kommt. Merkwürdigerweise spricht Kant ständig über ein Verhältnis, das auf den ersten Blick für uns nicht ganz eindeutig ist, nämlich das Verhältnis zwischen Vernunft und Herz.

„Das Herz wird doch von einer Last, die es jederzeit ingeheim drückt, befreit und erleichtert, wenn an reinen moralischen Entschließungen, davon Beispiele vorgelegt werden, dem Menschen ein inneres, ihm selbst sonst nicht einmal recht bekanntes Vermögen, die innere Freiheit, aufgedeckt wird, sich von der ungestümen Zudringlichkeit der Neigungen dermaßen loszumachen, daß gar keine, selbst die beliebteste nicht, auf eine Entschließung, zu der wir uns jetzt unserer Vernunft bedienen sollen, Einfluß habe“²⁴⁸.

Mit anderen Worten, sowohl bei der Beurteilung von Maximen und deren Unterscheidung als auch bei der Befolgung der Pflicht trotz aller Umstände, d. h. wir sollen keine Sklaven unserer Bedürfnisse, Triebe und Neigungen sein, sind alle diese Faktoren nur auf eines gerichtet: Einen Bewusstwerdungsprozess, durch den man progressiv zur Achtung gegen sich selbst und demzufolge gegenüber Anderen gelangt. Hiedurch kann man erwarten, dass die moralische Gesinnung nicht nur möglich ist, sondern eben sich durch einen – auf die Grundlage der reinen Moralphilosophie gestützten – Erziehungsprozess verwirklichen lässt. Damit glaubt Kant die Grundrisse eines solchen Prozesses gegeben zu haben. Jedoch ist Kant hier weit davon entfernt, eine Theorie der moralischen Erziehung aufzustellen. Er ist sich dessen bewusst und sagt am Ende, es handele sich nur um die „allgemeinsten Maximen“. Aber meines Erachtens ist das Wichtigste die Tatsache, dass Kant eindeutig über die Notwendigkeit einer *Vorbereitung* oder, wie ich betont habe, einer

²⁴⁸ KpV, IV 298-299.

Propädeutik zur Moralisierung spricht, und zwar tut er dies in der KpV auf systematische Weise. Trotz ihrer Kürze beinhaltet die Methodenlehre bereits viele Ideen, die in der Tugendlehre und in der Schrift *Über Pädagogik* wieder erscheinen werden. Ich hoffe damit die Grundlage der Moral im Sinne Kants deutlich gemacht zu haben sowie die Art und Weise, wie Kant die Frage der moralischen Erziehung angeht. Mithin wird auch die Frage, wie oder in welchem Verhältnis Moral und Erziehung zueinander stehen, teilweise beantwortet. Die Betonung in diesem Kapitel wurde hauptsächlich auf die Frage der Begründung der Moral gelegt, während die Frage der Vermittlung, die durch die Analyse der Methodenlehre begonnen wurde, nur am Rande bearbeitet wurde. Im nächsten Kapitel soll dieses Verhältnis hinsichtlich seiner pädagogischen Seite besser erklärt werden.

III - ANTHROPOLOGISCHE UND GESCHICHTS PHILOSOPHISCHE FUNDIERUNG DER PÄDAGOGIK

3.1 Naturanlage: Aspekte von Natur und Freiheit in der Bestimmung des Menschen

Im vorherigen Teil dieser Arbeit wurde die Grundlegung der Moral Kants dargestellt und dabei gezeigt, dass sie auf der Idee der Freiheit beruht. Damit wurde bereits geklärt, dass der Mensch unter zwei Perspektiven betrachtet werden kann: Der intelligiblen und der sensiblen. Die erste Perspektive ist mit der Idee eines vollkommen vernünftigen Wesens verknüpft. Die Idee eines vollkommen vernünftigen Wesens enthält bereits in sich die Idee eines perfekten moralischen Charakters. Ich habe gezeigt, warum das offensichtlich beim Menschen nicht der Fall ist. Die Annahme, dass er einen perfekten moralischen Charakter besitzt, müsste beweisen, dass der menschliche Wille unbedingt dem Sittengesetz jederzeit entspricht. Weil der Mensch jedoch gerade kein rein intelligibles Wesen ist, stellt sich für ihn das Sittengesetz als eine Verpflichtung dar. Wenn dann in der Methodenlehre der KpV die Frage nach der Bildung eines moralischen Charakters gestellt wird, also wie man diese objektiven Gesetze auch in subjektive verwandelt, stellt sich demnach die Forderung, den Menschen als „Ganzes“, also als Einheit von Natur und Freiheit zu betrachten. Das bedeutet, dass in diesem Zusammenhang auch die Erkenntnis über seine sinnliche Konstitution eine wichtige Rolle spielt.

In diesem Teil werde ich mich deshalb bestimmten Aspekten von Kants Anthropologie widmen. Den Kernpunkt dieses Teils der Arbeit bildet der Begriff von Naturanlage, der in verschiedenen Schriften zu finden ist. Durch diese Analyse soll es gerechtfertigt werden, warum der Mensch ein Tier ist, das erzogen werden muss. Die Bestimmung des

Menschen und die entsprechende Rolle der Erziehung werden klar verstanden durch die Erläuterung dieser zweiten Betrachtungsweise des Menschen (also als sensibles Wesen). Deshalb wird hier auf die anthropologische und geschichtsphilosophische Fundierung der Pädagogik eingegangen.

In der Vorrede der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* wird die Erkenntnis über den Menschen in zwei Perspektiven unterschieden: Die systematische Kenntnis über den Menschen kann entweder *physiologischer* oder *pragmatischer* Art sein. „Die physiologische Menschenkenntnis geht auf die Erforschung dessen, was die Natur aus dem Menschen macht, die pragmatische auf das, was er, als freihandelndes Wesen, aus sich selber macht, oder machen kann und soll“²⁴⁹. Durch diese Unterscheidung wird eine „Urverwandtschaft“ zwischen Philosophie und pädagogischer Anthropologie, welche seit Platon existiert, auch bei Kant weitergegeben und entwickelt²⁵⁰.

Die anthropologische Erkenntnis ist, ebenso wie die der Ethik, unentbehrlich für die Entwicklung der Pädagogik. Alle drei wissenschaftlichen Bereiche hängen mit der Philosophie zusammen und versuchen auf verschiedene Art und Weise eine Antwort auf die Frage „Was ist der Mensch?“ zu geben. Die Aufgabe der Erziehung ist eindeutig mit dieser Frage gegeben, weil sie letztendlich darin besteht, den Menschen seiner Bestimmung zuzuführen. Wenn man beispielsweise über die Erziehung zum guten Menschen spricht oder wenn von Erziehung zum Guten die Rede ist, setzt man voraus, dass der Mensch diesen Zustand noch nicht erreicht hat. Mit anderen Worten, der Mensch ist nicht bereits von Geburt an gut, und die Menschheit ist noch nicht bei diesem Zustand angekommen²⁵¹. Wenn der erste Fall zutrifft, muss die Erziehung

²⁴⁹ ApH, VI 399.

²⁵⁰ Vgl. ROTH, Heinrich. *Pädagogische Anthropologie*. Bd. I – Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover, 1966, S. 32.

²⁵¹ In Bezug auf diesen Aspekt trifft die Analyse von Marcel NIQUET (2001, S. 407-408) völlig zu, wenn er über die Bestimmung der Anthropologie als *pragmatisch* spricht: „‘pragmatisch’ heißt ja: bezogen auf den Menschen als Wesen, der als bloß von Natur gegebenes Wesen noch gar nicht Mensch ist, sondern sich erst zu einem solchen machen

auf der Idee des Guten beruhen. Falls der zweite auch zutrifft, ist der Mensch immer noch defizitär. „Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln, und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche“²⁵², so lautet die ursprüngliche anthropologisch-ethische Forderung zur Erziehung in der Einleitung der Pädagogik-Schrift.

Während die anderen Tiere ihre Bestimmung „von selbst“ erreichen, ohne sie zu kennen, ist der Mensch dafür nicht von vornherein ausgestattet. Er braucht eine „zweite Natur“ als Ersatz dafür, was er in seiner primär organischen Gestalt nicht zur Verfügung hat²⁵³. „Mängelwesen“, ein Begriff, welcher in der gegenwärtigen Anthropologie auch angewendet wird²⁵⁴, scheint geeignet, um das Hauptmerkmal des Menschen als sinnliches Wesen bei Kant zu charakterisieren. Das ist auch, in gewissem Maße, eine Abgrenzung, um den Menschen gegenüber den Tieren zu unterscheiden. In seinen Schriften wird dieser Begriff jedoch nicht explizit verwendet, wenngleich die Idee desselben in vielen Passagen angedeutet wird.

Ein Mängelzustand schließt allerdings die Perfektion eines Wesens aus. Dennoch, weil er nicht perfekt ist, ist bereits dadurch nicht die Möglichkeit seiner *Perfectibilité* (Perfektionierung) ausgeschlossen. Darin liegt die besondere Eigenart des Menschen. In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen: Stellt die sinnliche Beschaffenheit für die Bildung des moralischen Charakters ein Hindernis dar? Oder im

muss, indem er sich z. B. durch Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung im Hinblick auf seine Anlagen gemäß seiner Gattungsnatur als *animal rationabile* zu einem *animal rationale* macht, welches die Fähigkeit des Selbstbewußtseins besitzt und unter „Freiheitsgesetzen“ nach Maßgabe selbstgesetzter vernünftiger Zwecke handeln kann“.

²⁵² ÜP, VI 701.

²⁵³ Vgl. GEHLEN, Arnold. *Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen*. Hamburg, 1961. S. 48.

²⁵⁴ GEHLEN hat diesen Begriff in seinen verschiedenen Schriften verwendet, auch wenn er später festgestellt hat, dass dieser sich, wie alle „überprägnanten Formeln“, verselbstständigt hat, eine „Eigenleben“ führt, welches er nicht ganz billigt. Siehe: Ders. *Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen*. Hamburg, 1961. S. 18.

Gegenteil, fordert und fördert sie sogar eine solche Entwicklung? Hier liegt m. E. der Schlüssel zur Rechtfertigung einer Erziehung zur Moralität bei Kant. Genau das ist, was ich durch den Zusammenhang zwischen Moralphilosophie, Anthropologie und Erziehung erklären will. Dieses Wesen, das nicht nur intelligibel ist, sondern auch sensibel, braucht Erkenntnis über sich selbst, über seine Beschaffenheit. Das heißt, es muss näher gezeigt werden, *ob, wie* und *warum* überhaupt der Mensch der Erziehung bedarf. Damit ist bereits vorausgesetzt, dass diese Möglichkeit von vornherein nicht ausgeschlossen ist und dass er mindestens dazu befähigt ist. An dieser Stelle scheint der Rückgriff auf den Begriff *Naturanlage* sinnvoll. Kant verwendet den Begriff Naturanlage in seinen verschiedenen Schriften zur praktischen Philosophie. Er kommt besonders in seiner *Anthropologie*, *Religionsphilosophie*, *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* und auch in der *Pädagogik-Schrift* vor.

Die Idee der Perfektionierung prägt ebenfalls die Anthropologie Kants. Als Philosoph der Aufklärung glaubte er leidenschaftlich an die sittliche Verbesserung der Menschheit durch den fortschreitenden Gebrauch der Vernunft. Eine solche Perspektive ist seiner Auffassung nach der Leitfaden der menschlichen Geschichte. Deshalb sah er mit Recht in der Erziehung einen typisch menschlichen Aufklärungsprozess, durch den der Mensch Möglichkeiten seiner Perfektionierung zu suchen hat. Deshalb ist für ihn „der Mensch [...] das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß“²⁵⁵. Als einziges Wesen, das Erziehung nötig hat, ist er aber auch das einzige, das nur aus sich selbst (als Gattung) diese Aufgabe verwirklichen kann. Wodurch kann er diesen Prozess beginnen? Die Antwort Kants lautet: Durch die Entwicklung und Nutzung dessen, was er bereits in sich selbst trägt, nämlich seiner Naturanlage.

Die Entwicklung der Naturanlage ist Kant zufolge die elementarste Aufgabe der Erziehung. Sie soll letztendlich in der Moralisierung des Menschen gipfeln. Kant benutzt diesen Begriff als Qualifizierung des Menschen und zugleich als eine Art von Unterscheidung zwischen

²⁵⁵ ÜP, VI 697.

Menschen und anderen Tieren. Wenn der Mensch ebenso beschaffen wäre wie irgendwelche anderen Tiere, dann wäre kein Erziehungsprozess notwendig. Eben deshalb, weil er keine Vorherbestimmung hat, muss er sein „Dasein“ ausarbeiten, entwerfen und aufbauen. Woher kann er das Wissen dafür beziehen? Die Antwort Kants lautet: In sich selbst und im Umgang mit seiner Gattung. Darin besteht das eigentliche Interesse seiner Anthropologie. „Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit, durch ihre eigne Bemühung, nach und nach von selbst herausbringen. Eine Generation erzieht die andere“²⁵⁶.

Um diese anthropologische und geschichtsphilosophische Fundierung der Pädagogik zu klären, werde ich mich auf die entsprechende Darstellung dieses Themas im ersten Teil der Religionsschrift konzentrieren, nämlich „Von der Ursprünglichen Anlage zum Guten in der menschlichen Natur“. Die Analyse erfolgt in diesem Zusammenhang durch den Rückgriff auf die Schrift *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* (1784), im zweiten Abschnitt. Hier entwickelt Kant in einer geschichtsphilosophischen Perspektive wichtige Argumente, um eine Lehre von der Erziehung zu formulieren. Als Exkurs soll die Frage nach dem „Hang zum Bösen“ analysiert werden.

3.1.1 Naturanlage innerhalb der Religionsschrift

In *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (1793) versteht Kant unter Naturanlage eines Wesens „sowohl die Bestandstücke, die dazu erforderlich sind, als auch die Formen ihrer Verbindung, um ein solches Wesen zu sein“²⁵⁷. Es wird gezeigt, dass diese Anlagen

²⁵⁶ Ebda., VI 697.

²⁵⁷ Rel., IV 675.

ursprünglich Anlagen *zum Guten* sind. Dennoch wird der Mensch in derselben Schrift als ein Wesen, das einen Hang zum Bösen hat, charakterisiert. Es scheint hier, dass Kant statt einer Erläuterung über den Menschen ein Paradoxon formuliert hat. Was wollte er damit eigentlich über den Menschen sagen?

Zunächst ist es wichtig zu verdeutlichen, dass Kant in dieser Schrift keine empirisch-wissenschaftliche Bestimmung des Menschen etablieren wollte, sondern vielmehr thematisiert sie den Prozess der Verwirklichung des Menschen als ein sittlich-freies Vernunftwesen²⁵⁸. Kants geht es darum, an seine Ethik anknüpfend, die Unabhängigkeit des Menschen im Bezug auf ein anderes für und über ihn gesetzgebendes Wesens zu bewahren. Er will damit zeigen, dass Moral keine Religion braucht, sowie die Art und Weise, wie sie sich im Laufe der Geschichte durch Recht (äußere Freiheit) und Tugend (innere Freiheit) in der menschlichen Praxis fortschreitend entwickeln kann.

Kant spricht hier über drei Arten von Naturanlagen, die sich hinsichtlich ihrer Entwicklung und ihres Zwecks unterscheiden. Die erste Voraussetzung ist, dass die Menschengattung im Vergleich zu anderen Tieren nicht vorbestimmt, d. h. nicht prädestiniert ist. Sie hat schlicht Naturanlagen, bzw. bloß Möglichkeiten. Im Vergleich zu anderen Tieren ist der Mensch ein Wesen ohne bestimmte Spezialisierungen. Er hat viele Möglichkeiten und kann nach verschiedenen Richtungen oder Orientierungen seine Fähigkeiten entwickeln. Es ist zu erkennen, dass hier die Voraussetzung für die Freiheit liegt, durch die der Mensch eine „andere Natur“ in und für sich aufbauen kann. Einerseits ist er durch seine physisch-biologische Struktur der Naturkausalität unterworfen, und in dieser Dimension ist der Mensch vergleichbar mit irgendwelchen anderen Lebewesen: er folgt seinem Instinkt, das heißt, seinem Naturgesetz. Andererseits ist er ein zur Selbstbestimmung fähiges Wesen und somit gerade kein Sklave seiner Instinkte.

²⁵⁸ Vgl. SCHMIED-KOWARZIK, 1999, S. 47.

Die Naturanlagen sind in der Religionsschrift folgendermaßen benannt: a) die Anlage für die Tierheit; b) die Anlage für die Menschheit und c) die Anlage für die Persönlichkeit.

3.1.1.1 Die Anlage für die Tierheit

Die erste Naturanlage des Menschen, nämlich die für die Tierheit (*animalitas*), stellt die erste Bedingung seiner Existenz dar. Diese Anlage lässt sich als eine physische und „bloß mechanische Selbstliebe“ kennzeichnen. Sie bedarf keiner Vernunft und wird „im allgemeinen vom Instinkt und von erworbenen Tendenzen und Gewohnheiten gelenkt“²⁵⁹.

In gewisser Weise ist sie für den Menschen sein erster Zustand als lebendes Wesen. Die Anlage für die Tierheit besteht in erster Linie in derselben instinktmäßigen Tendenz wie die anderer Tiere, nämlich in den natürlichen Impulsen zur Selbsterhaltung und Fortpflanzung der eigenen Gattung.

„Sie ist dreifach: erstlich, zur Erhaltung seiner selbst; zweitens, zur Fortpflanzung seiner Art, durch den Trieb zum Geschlecht, und zur Erhaltung dessen, was durch Vermischung mit demselben erzeugt wird; drittens, zur Gemeinschaft mit andern Menschen, d. i. der Trieb zur Gesellschaft“²⁶⁰.

Seine physisch-biologische Struktur befähigt ihn für unbestimmte Arten von Handhabungen. Angesichts dessen ist der Mensch, gemäß den Anthropologen, ein nicht-spezialisiertes Tier. „Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt“²⁶¹, so stellt Kant in der Pädagogik-Schrift fest. Man braucht kein Spezialist im Bereich der Zoologie zu sein, um eine derartige

²⁵⁹ Vgl. RAWLS, 2004, S. 381.

²⁶⁰ Rel., IV 673.

²⁶¹ ÜP, VI 697.

Bestimmung zu verstehen. Hier könnte man sagen, um Kant zu paraphrasieren, dass die gemeine Vernunfterkenntnis diese Feststellung bestätigen wird. Tiere haben durch ihre Instinkte und ihre physisch-biologische Beschaffenheit eine einzige Bestimmung, und ihr Selbstbewusstsein ist nicht komplex entwickelt wie beim Menschen. Auch wenn das heute kontrovers diskutiert wird, besteht der Unterschied zwischen Tier und Mensch immer noch genau in diesem Punkt.

Die Bestimmung des Menschen beruht keineswegs bloß auf seinem Instinkt zur Selbsterhaltung und Fortpflanzung. Sie ist ihm nur durch den Gebrauch seiner eigenen Vernunft erreichbar. Durch diese ist er in der Lage, an seiner eigenen Entwicklung aktiv teilzunehmen. Auch wenn es eine spontane und natürliche physisch-biologische Entwicklung für den Menschen gibt, ist es ihm nicht verwehrt, bei dieser Entwicklung bewusst mitzuwirken. Der Mensch „hat keinen Instinkt, und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun“²⁶². Das zeigt, weshalb der Mensch „alles aus sich selbst“ hervorbringen muss, und bestätigt wiederum, dass er bereits durch seine biologische Konstitution erziehungsbedürftig ist²⁶³.

Die Sinnlichkeit spielt eine wichtige Rolle in der Bestimmung des Menschen und wird zunächst durch die Anlage zur Tierheit sichtbar. Dennoch erscheint der Mensch unter dieser Perspektive immer noch ausschließlich von seinen Grundbedürfnissen beherrscht. Wenn er nur durch diese Anlage bestimmt wäre, dann könnte man sagen, so wäre er einem „sinnlichen Despotismus“ unterworfen. Das ist der Ausgangspunkt, auf den alle anderen Ebenen aufbauen²⁶⁴.

²⁶² Ebda., VI 697.

²⁶³ Vgl. ROTH, Heinrich. *Pädagogische Anthropologie*. Bd. I - Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover, 1966. Insbesondere S. 109-149.

²⁶⁴ Es ist wichtig zu bedenken dass Kant über keine *tierische* Anlage spricht, sondern über eine Anlage zur Tierheit. HUFNAGEL (1990, S. 47) betont: „Kant spricht [...] – erstaunlich genug – von einer Anlage *für* die Tierheit. Mit dem Begriff der Anlage bezeichnet Kant eine wie auch immer geartete Richtungsbestimmtheit, einen dimensionalen Inbegriff von Möglichkeiten, den animalischen, den menschheitlich-vergnüftigen und den sittlichen“.

Durch diese Anlage können einige Laster entspringen, die aber nicht in der Anlage selbst wurzeln. Zum Beispiel das Laster der Rohigkeit der Natur oder in einer höchsten Intensität das viehische Laster. In diesem Sinne können wir als Beispiel die wilde Gesetzlosigkeit nennen. Das Laster wird als Vorbild der Heteronomie (*Fremdbestimmung*) dargestellt. Es setzt sich der Autonomie (*Selbstbestimmung*) entgegen und hindert dadurch an der Befolgung der Pflicht, was für Kant das wichtigste Ziel alles menschlichen Handelns bedeutet. Je mehr die Laster den Menschen beherrschen, desto heteronomer ist er. In diesem Sinne dürfte man folgendes sagen: So wie die Autonomie im Verhältnis zur Praxis der Tugend (innere Freiheit) steht, so steht die Heteronomie im Verhältnis zum Leiden am Laster. Beide sind ebenfalls Handlungen, der Unterschied liegt aber im Bestimmungsgrund, d. h. in der Art und Weise der Maxime.

3.1.1.2 Die Anlage für die Menschheit

Die Naturanlage der Menschheit (*rationalitas*) ist auf den Menschen als *lebendes* und *vernünftiges* Wesen bezogen. Sie bedeutet auch physische Selbstliebe, aber in einer anderen Hinsicht: physische und vergleichende Selbstliebe. Vergleichende, weil sie einiger Vernunft bedarf und immer im Bezug auf Andere hervorgebracht wird. D. h., der Mensch vergleicht und beurteilt seine eigene Glückseligkeit mit der Glückseligkeit anderer Menschen.

Durch diese Fähigkeit erscheint der Mensch nicht mehr als ein Wesen, welches lediglich seinem primären Instinkt folgt. Selbsterhaltung und Fortpflanzung sind bereits vorausgesetzt. Hier knüpft Kant an eines der wichtigsten menschlichen Merkmale an, welches bereits im zweiten Teil der Arbeit gezeigt wurde, nämlich der Mensch als vernünftiges Wesen. Auf der Ebene der Vernunft erreicht der Mensch seine *differentia*

specifica. Durch diese Anlage ist er befähigt, an einem Selbstbewusstwerdungsprozess, wie es der Erziehung ist, teilzunehmen und allmählich aus dem Rohzustand seiner Tierheit zu entkommen und das Spektrum der Entwicklung seiner Möglichkeiten qualitativ und quantitativ zu erweitern.

Selbstverständlich bemerkt Kant, dass durch diese Anlage auch einige Laster entspringen können. Es gibt die Neigung, in der Meinung von Anderen einen Wert zu erreichen. Das geht aus einem Wunsch nach Gleichberechtigung hervor. Hiermit ist gemeint: „keinem über sich Überlegenheit zu verstatten, mit einer beständigen Besorgnis verbunden, daß andere darnach streben möchten; woraus nachgerade eine ungerechte Begierde entspringt, sie sich über andere zu erwerben“²⁶⁵.

Aus dieser Neigung können die Laster der Kultur oder auch teuflische Laster, wie Kant es nennt, entstehen. In diesem Rahmen sind die Laster der Wettkämpfe um Rang und Stellung, Heuchelei und Nebenbuhlerei sowie Eifersucht und Neid, Undankbarkeit und Boshaftigkeit zu nennen. Eifersucht und Nebenbuhlerei sind hier die größten Laster²⁶⁶.

In Anknüpfung an diese Anlage spricht Kant in seiner *Anthropologie* über eine *technische* und eine *pragmatische* Anlage. Gemäß der Kantschen Bestimmung ist die *technische* Anlage eine aufgrund des menschlichen Bewusstseins entstandene Anlage, die den Menschen zur mechanischen Handhabung der Sachen befähigt. Die *pragmatische* Anlage ist jene „der Zivilisierung durch Kultur, vornehmlich der Umgangseigenschaften und der natürliche Hang seiner Art, im gesellschaftlichen Verhältnisse aus der Rohigkeit der bloßen Selbstgewalt herauszugehen und ein gesittetes [...] Wesen zu werden“²⁶⁷. Hier zeigt Kant wiederum den Menschen als ein Wesen, das durch die Notwendigkeit der Belehrung und Disziplin charakterisiert ist. Diese Anlage deckt sich letztendlich mit den sozialen

²⁶⁵ ApH, VI 674.

²⁶⁶ So RAWLS (2004, S. 381) „Diese Laster werden unserer Anlage zum Guten nach Kants Meinung durch die historische Entwicklung der Kultur aufgepropft“.

²⁶⁷ Rel., IV 676.

Merkmale des Menschen, was in die Analyse des vierten Kapitels wieder aufgenommen wird.

3.1.1.3 Die Anlage für die Persönlichkeit

Die dritte Naturanlage, die uns innewohnt, ist die Anlage für die Persönlichkeit (*personalitas*). Durch diese Anlage betrachten wir uns nicht nur als rational, sondern als zurechnungsfähig, d. h. als ein durch Verantwortung qualifiziertes Wesen. Der Freiheitsbegriff ist hier die Hauptvoraussetzung. Die Anlage für Persönlichkeit ist nach Kant die „Empfänglichkeit der Achtung für das moralische Gesetz, als einer für sich hinreichenden Triebfeder der Willkür“²⁶⁸. Hier sind die Begriffe *Empfänglichkeit* und *Willkür* erkläруngsbedürftig. Die Empfänglichkeit der Achtung für das moralische Gesetz als solche, so erläutert Kant, wäre das moralische Gefühl in uns. Dieses ist aber für sich noch nicht ein Zweck der Naturanlage. Nur insofern es eine Triebfeder der Willkür ist, gehört es in diesen Zusammenhang. Das bedeutet, diese Empfänglichkeit bzw. das moralische Gefühl wird erst möglich, weil die freie Willkür es in seine Maxime aufgenommen hat.

„[So] ist Beschaffenheit einer solchen Willkür der gute Charakter; welcher, wie überhaupt jeder Charakter der freien Willkür, etwas ist, das nur erworben werden kann, zu dessen Möglichkeit aber dennoch eine Anlage in unserer Natur vorhanden sein muß, worauf schlechterdings nichts Böses gepropft werden kann“²⁶⁹.

Es ist, so Kant, allein die Idee des moralischen Gesetzes und die „unzertrennliche Achtung“, die mit jener verbunden ist, was die

²⁶⁸ Rel., IV 674.

²⁶⁹ Ebda., IV 674-675.

Persönlichkeit selbst ausmacht. Dies bezieht sich auf die Menschheit „ganz intellektuell betrachtet“²⁷⁰. Warum nennt er es dann immer noch eine Anlage? Die Achtung, die unzertrennlich mit der Idee des moralischen Gesetzes verbunden ist, ist objektiv. Wenn sie aber als eine Triebfeder in die Maxime aufgenommen wurde, erhält sie auch einen subjektiven Grund. Dieser subjektive Grund, sagt Kant, „scheint ein Zusatz zur Persönlichkeit zu sein“ und heißt deshalb Anlage²⁷¹.

In diesem Zusammenhang betont John Rawls in seiner *Geschichte der Moralphilosophie*, dass wir diese Anlage unter zwei Aspekten betrachten können: erstens als Fähigkeit, „das moralische Gesetz (vermittels des Kategorischen Imperativverfahrens) als Idee der reinen praktischen Vernunft zu begreifen und mit Verstand anzuwenden“, und zweitens als Fähigkeit, „dieses Gesetz als von sich aus ausreichendes Motiv für unser freies Entscheidungsvermögen zu achten“²⁷².

Die moralische Anlage verbindet sich mit dem Bewusstsein zu handeln, und zwar nach Maximen zu handeln. Von daher wird das Verhalten im Verhältnis zum Guten oder Bösen, zum Recht oder Unrecht moralisch beurteilt. Durch diese dritte Anlage wird das menschliche Wesen seine höchste Bestimmung erreichen. Seine Bestimmung ist von daher *Selbstbestimmung*.

„[D]enn ein mit praktischem Vernunftvermögen und Bewußtsein der Freiheit seiner Willkür ausgestattetes Wesen (eine Person) sieht sich in diesem Bewußtsein, selbst mitten in den dunkelsten Vorstellungen, unter einem Pflichtgesetze und im Gefühl (welches dann das moralische heißt), daß ihm, oder durch ihn anderen recht oder unrecht geschehe“²⁷³.

Der Mensch kann selbstverständlich unter Umständen Widerstand dagegen leisten bzw. gern seinen Instinkten folgen. Er kann sogar von einer moralischen Verpflichtung abweichen, aber selbstverständlich sich

²⁷⁰ Vgl. Rel., IV 675.

²⁷¹ Ebda., IV 675.

²⁷² RAWLS, 2004, S. 381.

²⁷³ ApH, VI 677.

nicht dieser Anlage entziehen²⁷⁴. Auch die Unterwerfung unter eine Fremdbestimmung (Heteronomie) setzt die Freiheit voraus. Die moralische Anlage wird ebenso in der *Anthropologie* als eine Anlage beschrieben, die den Menschen befähigt, nach dem Freiheitsprinzip unter Gesetzen gegen sich und andere zu handeln, was ihn von allen übrigen Naturwesen unterscheidet²⁷⁵.

Von den drei Naturanlagen kann, so Kant, nur die dritte die Wurzel für die praktische Vernunft oder die unbedingt gesetzgebende Vernunft in sich selbst haben. Die erste Naturanlage hat keine Vernunft. Die zweite bedient sich zwar einer technisch-praktischen Vernunft, aber dient einer anderen Triebfeder. Alle drei sind gut nicht nur im negativen Sinn, das heißt, sie widersprechen nicht dem moralischen Gesetz, sondern auch gut im positiven Sinn, weil sie Anlagen zum Guten sind, wenn sie seine Befolgung befördern. Solche Anlagen sind insofern ursprünglich, als sie zur Möglichkeit der menschlichen Natur gehören. Sie wären zufällig, wenn der Mensch auch ohne sie möglich wäre.

Die Entwicklung dieser drei Anlagen geschieht weder von selbst oder durch eine „unsichtbarer Hand“ der Natur. „Der Mensch braucht Wartung und Bildung. Bildung begreift unter sich Zucht und Unterweisung. Diese braucht, soviel man weiß, kein Tier“²⁷⁶. Die Bestimmung des Menschen wird erst dann erreicht, wenn er einen Begriff, eine regulative Idee dafür hat und in einen Plan umsetzt bzw. als Handlung durchführt. Das ist nichts anderes als ein Erziehungsprozess. Bezuglich einer jeden Anlage stellt sich für die Erziehung die Forderung, Prinzipien für ihre Entwicklung in Gang zu setzen.

In der GMS unterscheidet Kant drei Arten von „Nötigung des Willens“ nach verschiedenen Prinzipien (Imperative), woran sie (die jeweilige Anlage) sich orientieren soll: Der Anlage zur Tierheit (als

²⁷⁴ Vgl. SCHMIED-KOWARZIK (1999, S. 49) „Der Mensch kann sie [die Anlage zum Guten] in sich mißachten, verdrängen, unterdrücken – auch darin liegt seine Freiheit –, aber er kann sie niemals auslöschen, ohne sich dabei selbst als Mensch auszulöschen.“

²⁷⁵ Vgl. ApH, VI 674.

²⁷⁶ ÜP, VI 699.

technisch in der ApH benannt) entsprechen die *Regeln der Geschicklichkeit*; der Anlage zur Menschheit (auch als *pragmatisch* dort bezeichnet) entsprechen die *Ratschläge der Klugheit* und der Anlage zur Persönlichkeit (ebenfalls *moralische* Anlage) entsprechen die *Gebote* (Gesetze) der *Sittlichkeit*²⁷⁷. Durch diese Prinzipien soll demnach die Aufgabe der Erziehung gedacht werden. Erst durch Wartung, Disziplin, Kultur und Sozialisation ist der Mensch als vernünftiges Naturwesen imstande, zur Autonomie zu gelangen. Auf diesen Punkt, bzw. die Aufgabe und entsprechende Stufe der Erziehung, werde ich im vierten Kapitel eingehen.

Im folgenden Abschnitt werde ich noch einige Argumente Kants aus der Schrift *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* darstellen, um die Bedeutung der Naturanlage für die Erziehung weiter zu klären.

3.2 Antagonismus und Erziehung oder Kants Frage: „Wie kann man aber erwarten, daß aus so krummem Holze etwas völlig Gerades gezimmert werde?“

Die Schrift *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* (1784) gehört, neben der Religionsschrift, zu denjenigen Schriften, in denen sich Kants in der Aufklärungsbewegung tief verwurzelte Hoffnung bezüglich der Verbesserung der Menschheit zu erkennen gibt. Diese Hoffnung ist allerdings kein naives Gefühl. Sie offenbart einen Hintergrund oder einen Leitfaden, wenn man so will, der die ganze praktische Philosophie Kants durchzieht.

Die Idee eines Reichs der Zwecke, wie im zweiten Kapitel dargestellt wurde, ist kein Hirngespinst und keine Wahrsagerei. Eben weil

²⁷⁷ GMS, IV 45-46.

es um eine Gemeinschaft von vernünftigen Naturwesen geht, die mit Intelligenz und Willen begabt sind und sich dabei als Selbstgesetzgeber betrachten und sich deshalb in eine andere Art von Verhältnis stellen, können wir den Anfang dieses Reichs nicht nur erhoffen, sondern hier und jetzt mit seinem Aufbau anfangen²⁷⁸. Das Reich der Zwecke bleibt demnach immer innerhalb des menschlichen Horizonts als etwas, das durch die moralische Praxis möglich ist. Möglich, weil die Bedingung seiner Möglichkeit durch die Freiheit bestätigt wurde. In diesem Sinne sieht Kant in der Entwicklung der Geschichte, auch wenn ihre Ursachen tief verborgen sind, die Hoffnung auf die Entdeckung eines Leitfadens – eines regelmäßigen Gangs – welcher im Hintergrund des „Spiel[s] der Freiheit des menschlichen Willens“²⁷⁹ steckt. Was darf also *gehofft* werden? Für Kant geht es darum, hier die „fortgehende obgleich langsame“²⁸⁰ Entwicklung der Naturanlage ans Licht zu bringen. Gehofft werden darf also auf die moralische Perfektionierung der Menschheit.

Die Schwierigkeit, jenen Leitfaden in der Geschichte der Menschheit zu entdecken, besteht darin, dass die Menschen weder rein durch die Instinkte geleitet sind, was uns eine bestimmte Naturabsicht (Plan) in ihrer Geschichte wie bei den Tieren sichtbar machen würde, noch gemäß einem weltbürgerlichen Plan, also als „vernünftiger Weltbürger“ handeln, wodurch auch eine Wegekarte einzusehen möglich wäre. Es gibt für uns überhaupt keine Möglichkeit, einen derartigen Plan zu erkennen. Kant spricht deshalb statt über eine Welt vielmehr über eine *Weltbühne*. Darauf sieht er keine Harmonie, sondern eher einen Trubel. Niemand macht sich eigentlich Gedanken darüber, ob und welchen Begriff die menschliche Gattung von sich hat. So läuft deren Geschichte etwa durcheinander, weil sie eine Mischung von Torheit, Bosheit, „kindischer Eitelkeit“ und „Zerstörungssucht“ zeigt, auch wenn es manchmal „ein bisschen“ Weisheit gibt. Das zeigt zugleich, ironischerweise, die

²⁷⁸ Vgl. BICCA, Luiz. *Racionalidade Moderna e Subjetividade*. Belo Horizonte (Brasilien), 1997, S. 12.

²⁷⁹ Idee, VI 33.

²⁸⁰ Ebda., VI 33.

unvernünftige Seite eines vernünftigen Wesens. Deshalb sieht Kant eigentlich keine „eigene Absicht“ in dieser Spielerei. So schließt er, dass es dem Philosophen nur so zu denken übrig bleibt, als „ob er nicht eine Naturabsicht in diesem widersinnigen Gange menschlicher Dinge entdecken könne; aus welcher, von Geschöpfen, die ohne eigenen Plan verfahren, dennoch eine Geschichte nach einem bestimmten Plane der Natur möglich sei“²⁸¹. Insgesamt stellt Kant neun Sätze auf, in denen er diesen Leitfaden zu zeigen versucht.

In diesem Abschnitt besteht mein Ziel, um noch bei der Naturanlage zu bleiben, darin, über ihre sozialen und politischen Aspekte zu reflektieren und damit die Rolle und Bedeutung, die sie für die Erziehung spielen, zu identifizieren. Wie sich zeigen wird, bildet genau dieses Spannungsfeld zwischen Moralphilosophie und Anthropologie den Hinter-, aber auch den Vordergrund für die Erziehung. Um meine Argumente klarzustellen, beschränke ich die Behandlung dieser Schrift auf zwei Schwerpunkte: Erstens wird über den Antagonismus der Gesellschaft (ethische und soziale Dimension) diskutiert und dadurch die Thesen I bis IV als Hintergrund behandelt, und zweitens wird auf die rechtlichen und politischen (immerhin auch ethischen und sozialen) Forderungen, die durch die Thesen V bis IX gezeigt werden, eingegangen.

3.2.1 Die Aufgegebenheit des Menschen: „ungesellig-geselliges“ und erziehungsbedürftiges Wesen

Die Entwicklung der Naturanlage des Menschen soll möglich sein. Warum? Wie kann man dessen sicher sein? Kants stützt seine ganze

²⁸¹ Idee, VI 34.

Argumentation in dieser Schrift auf die *Teleologie*²⁸². Die teleologische Beurteilung des System der Natur spielt eine reflexive Rolle, keine bestimmende. Durch das Prinzip der *Zweckmäßigkeit*, so zeigt Kant im II. Teil der KU, wird es für die Urteilskraft möglich, über die Verbindung der Erscheinungen in der Natur zu reflektieren, als ob diese ein zweckorientiertes Ganzes wäre. Wenn man auf dieses Prinzip verzichtet, dann bleibt die Idee, dass die Natur eher chaotisch und zwecklos spielt. Diesem Prinzip entspricht der erste Satz: „Alle Naturanlagen eines Geschöpfes sind bestimmt, sich einmal vollständig und zweckmäßig auszuwickeln“²⁸³. Er zeigt danach, dass diese Entwicklung der Naturanlage nur in der menschlichen Gattung ihre Vollendung erreichen kann (II. Satz). Das Leben des Einzelnen angesichts seiner Grenze würde jene Vollendung verhindern. Der Mensch ist begrenzt in der Zeit, das heißt, sein Dasein ist durch die Endlichkeit geprägt. Der Einzelne kann in

²⁸² Mit der *Kritik der Urteilskraft* (1790), auch „dritte Kritik“ genannt, beansprucht Kant die Vervollständigung seines kritischen Systems darzulegen. Die *theoretische Philosophie* ist auf den Naturbegriff und die Gesetze des Verstandes bezogen und umfasst die Aufgabe in der KrV. Der Freiheitsbegriff und die Gesetze der Vernunft sind im Bereich der *praktischen Philosophie* behandelt. Sowohl theoretische als auch praktische Philosophie haben ihre eigene Gesetzgebung *a priori*. Für das *Erkenntnisvermögen* ist der Gesetzgeber der *Verstand*, so wie für das *Begehrungsvermögen* der Gesetzgeber die *Vernunft* ist. Dennoch können *Natur* und *Freiheit* nicht auseinander bleiben, als ob es eine unüberschreitbare Kluft zwischen beiden gäbe. Eine Vermittlung zwischen beiden wird durch die *reflektierende Urteilskraft* gesucht. Die Urteilskraft wird als Mittelglied zwischen Verstand und Vernunft betrachtet, um das System zu vervollständigen. Sie mag zwar keine Gesetzgebung haben, aber doch ein eigenes Prinzip, um Gesetze zu suchen. Die *Urteilskraft* bezieht sich auf das *Gefühl der Lust* oder *Unlust*. Damit sind die drei „*Seelenvermögen*“ oder Fähigkeiten von Kant zusammengefasst: Sie sind also das Erkenntnisvermögen, das Begehrungsvermögen und das Gefühl der Lust oder Unlust. Die Urteilskraft „überhaupt ist das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine (die Regel, das Prinzip, das Gesetz) gegeben, so ist die Urteilskraft, welche das Besondere darunter subsumiert, (auch, wenn sie, als transzendentale Urteilskraft *a priori* die Bedingungen angibt, welchen gemäß allein unter jenem Allgemeinen subsumiert werden kann) bestimmend. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu sie das Allgemeine finden soll, so ist die Urteilskraft bloß reflektierend“ (KU, V 251). Die subsumierende (bestimmende) Urteilskraft hat bereits in der Natur oder im Freiheitsgesetz eine Gesetzgebung *a priori*, so dass sie kein eigenes Prinzip braucht. Die reflektierende Urteilskraft braucht aber ein eigenes Prinzip, welches sich aber nicht in der Erfahrung gründet, wodurch sie für das gegebene Besondere das Allgemeine sucht. Durch dieses Prinzip ergibt sich für ihn die Aufgabe, die systematische Einheit aller empirischen Prinzipien bzw. die Mannigfaltigkeit der Erfahrung zu begründen. Dieses Prinzip heißt *Zweckmäßigkeit*, bzw. „die Natur wird durch diesen Begriff so vorgestellt, als ob ein Verstand den Grund der Einheit des Mannigfaltigen ihrer empirischen Gesetze enthalte“ (KU, V 253).

²⁸³ Idee, VI 35.

seiner Zeit lernen und auch durch seine eigene Leistung gleichzeitig neue Güte für seine soziale und kulturelle Umgebung hervorbringen. Ihm ist nicht nur gestattet, sondern von ihm ist sogar gefordert, sich aktiv in der Entwicklung und Verbesserung der Gesellschaft und der Kultur zu engagieren. In diesem Sinne zeigt die Dynamik der Gesellschaft, dass es kein vollkommenes „Zeitalter“ gab oder gibt. Dieses Spannungsfeld fordert und ermöglicht das Lernen. Alle Bereiche haben ihre Beziehung zur ihrer geschichtlichen Wurzel und stehen zugleich vor neuen Herausforderungen, die den Menschen zwingen, neue Kenntnisse, neue Perspektiven und Sinn für seine Praxis zu finden. Die Menschheit kann deshalb die Kenntnis aus verschiedenen Zeitaltern nutzen und hat dadurch die Möglichkeit, mehrere Stufen der Entwicklung aller Naturanlagen kennen zu lernen.

Die Vernunft als Anlage der menschlichen Natur hat unbegrenzte Möglichkeiten ihrer Entwicklung. Dafür braucht sie „Versuche, Übung und Unterricht, um von einer Stufe der Einsicht zur andern allmählich fortzuschreiten“, argumentiert Kant. Angesichts dieses Gegensatzes zwischen der „Machtlosigkeit“ des Einzelnen und der „Unendlichkeit“ der Vernunft bleibt nur eine dritte Möglichkeit jener Entwicklung denkbar, nämlich eine permanente Überlieferung von Erkenntnissen und Erfahrungen von einer Generation zur nächsten, „um endlich ihre Keime in unserer Gattung zu derjenigen Stufe der Entwicklung zu treiben, welche ihrer Absicht vollständig angemessen ist“²⁸⁴. Dies muss mindestens in der Idee des Menschen denkbar sein, sonst wären alle Naturanlagen vergeblich. Dadurch entsteht die Aufgegebenheit des Menschen. Der Mensch (als Einzelner) ist auf den Menschen (als Gattung) angewiesen. Der dritte Satz beschreibt ganz klar diesen Zustand:

„Die Natur hat gewollt: dass der Mensch alles, was über die mechanische Anordnung seines tierischen Daseins geht, gänzlich aus sich selbst herausbringe, und keiner anderen Glückseligkeit, oder Vollkommenheit, teilhaftig werde, als die

²⁸⁴ Idee, VI 35.

er sich selbst, frei von Instinkt durch eigene Vernunft, verschafft hat“²⁸⁵.

Das Menschsein ist kein passiver Zustand, sondern bedeutet eine Aufgabe. Die Teilnahme an der Menschheit wird nicht lediglich durch die Geburt bestimmt. Menschheit reduziert sich nicht auf eine Summe von biologischen Eigenschaften. Die materielle Existenz ist für den Menschen auf jeden Fall die Bedingung, um in der Welt zu sein, aber weit davon entfernt, ihm zu genügen. Wie später Marx und Engels beschreiben werden, ist „die erste Voraussetzung aller Menschengeschichte“ die „Existenz lebendiger Individuen“ und ihr Verhältnis zur Natur. „Alle Geschichtsbeschreibung muß von diesen natürlichen Grundlagen und ihrer Modifikation im Lauf der Geschichte durch die *Aktion* der Menschen ausgehen“²⁸⁶. Der Mensch *muss* sich also um sein *In-der-Welt-Sein* kümmern. Das tut er, indem er ständig an sich arbeitet und seine Anlagen kultiviert. Er *muss*, weil er sonst keine andere Wahl zur Verfügung hat, sich seiner „mechanischen Anordnung“ entziehen. Deshalb bedarf sein Geist der Kultur. Ein geistiges Wesen ist, wie in Schelers *Die Stellung des Menschen im Kosmos* (1928) argumentiert wird, „nicht mehr trieb- und umweltgebunden, sondern ‚umweltfrei‘ und, wie wir es nennen wollen, ‚weltoffen‘: Ein solches Wesen hat ‚Welt‘“²⁸⁷.

Die Naturbestimmung des Menschen wird durch Kultur ergänzt und in ihren Gebrauchsmöglichkeiten erweitert. In der Tat, „in diesem Gange der menschlichen Angelegenheit ist ein ganzes Heer von Mühseligkeiten, die den Menschen erwarten“²⁸⁸. Der Ausdruck „alles aus sich selbst herausbringen“, abgesehen von der klaren Unterscheidung Kants von Naturkausalität und Kausalität aus Freiheit, könnte bedeuten, dass der Mensch zum Lernen *verurteilt* ist, um hier Sartres menschliche Freiheitsverurteilung zu paraphrasieren.

²⁸⁵ Ebda., VI 36.

²⁸⁶ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Deutsche Ideologie*. In: MEW, Bd. 3, 1973, S. 21, von mir hervorgehoben.

²⁸⁷ SCHELER, Max. *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. 11. Auflage, Bonn, 1988, S. 38.

²⁸⁸ Idee, VI 37.

Durch die Entwicklung der Kultur „schreibt“ der Mensch seine eigene Geschichte. Die Natur als solche hat auch eine Geschichte ihrer Entwicklung. Der Unterschied z. B. zwischen der Geschichte der Menschen und der Tiere wird klar, wenn man im Nachhinein aufmerksam auf ihre Entwicklung schaut. Friedrich Engels gibt in seiner *Dialektik der Natur* (1873) eine Charakterisierung dafür, beide Arten von Geschichte zu unterscheiden. Für Tiere, und hier könnte man alle übrige Natur einschließen, wird „die Geschichte [...] gemacht, und soweit sie selbst daran teilnehmen, geschieht es ohne ihr Wissen und Wollen“. Die Menschen, „je mehr sie sich vom Tier im engeren Sinn entfernen, desto mehr machen sie ihre Geschichte selbst, mit Bewußtsein“²⁸⁹. Dadurch entwickelt sich die Menschheit progressiv hinsichtlich ihrer Emanzipation, auf dieser Ebene jedoch noch rein als Befreiung vom bloßen Naturmechanismus verstanden. Je freier diese Geschichte „geschrieben“ wird, desto mehr ist sie *Geschichte der Menschheit* und entspricht einem letzten Zweck, nämlich der Einheit von Natur und Freiheit. Vollzieht sich so die Geschichte, kann ihre Entwicklung innerhalb von unterschiedlichen Generationen als *Fortschritt* verstanden werden. Dieser kann kaum durch eine einzige Generation beobachtet werden. Daher ist eine lange Reihe von Generationen notwendig, die einander ihre Kenntnisse überliefern, um den Fortschritt der ganzen Menschheit sichtbar zu machen. Das heißt, die Menschengattung kann als Urheber ihres eigenen Fortschritts gesehen werden²⁹⁰. Kant beschreibt das „mühselige Geschäft“ der älteren Generationen, um eine Stufe zu den späteren vorzubereiten, als eigenartig. Sie arbeiten mehr oder weniger bewusst daran, ein „Bauwerk“ zu erhöhen, obwohl sie es später nicht

²⁸⁹ ENGELS, Friedrich. *Dialektik der Natur*. In: MEW, Bd. 20, 1983, S. 323.

²⁹⁰ Vgl. VANDEWALLE, 2001, S. 42. „L'espèce humaine doit être l'auteur de sa propre progression. L'éducation apparaît alors comme une condition de cette capacité de progrès. Dans l'éducation comme dans le progrès historique, l'homme est cause de lui-même“.

„bewohnen“ werden können²⁹¹. Dieses Rätsel ist zugleich der Schlüssel, um die Beziehung Einzelner-Gattung zu verstehen.

Die Entwicklung der Naturanlage hat nach Kant im gesellschaftlichen Leben einen besonderen Impuls. Er liegt wiederum in der eigentümlichen Beschaffenheit des Menschen. Diese Eigentümlichkeit wird als „ungesellige Geselligkeit“ (IV. Satz) bezeichnet. Durch diese Merkmale beschreibt Kant die „Mittel“, welcher die Natur sich bedient, um die Entwicklung der Naturanlage und die Entstehung eines Zustandes zu erreichen, in dem das Miteinanderleben durch minimale Bedingungen gesichert wird. Dieser Antagonismus beruht auf der ambivalenten Beziehung zwischen dem Bedürfnis nach Schutz einerseits und einem Hang zur Isolation andererseits. Der Einzelne fühlt in sich selbst den Impuls zur Kooperation und zum gemeinschaftlichen Leben, aber ebenso einen Widerstand dagegen, weil die Gesellschaft auch Widerstand gegen sein Tun und Wollen leistet. Genau diese Spannungssituation ist der Impuls, der „alle Kräfte des Menschen erweckt“ und ihn zwingt, seine „Faulheit zu überwinden und, getrieben durch Ehrsucht, Herrschaftsucht oder Habsucht, sich einen Rang unter seinen Mitgenossen zu verschaffen, die er nicht wohl leiden, von denen er aber auch nicht lassen kann“²⁹².

„Der Mensch will Eintracht; aber die Natur weiß besser, was für seine Gattung gut ist: sie will Zwietracht. Er will gemächlich und vergnügt leben; die Natur will aber, er soll aus der Lässigkeit und untätigen Genügsamkeit hinaus, sich in Arbeit und Mühseligkeiten stürzen, um dagegen auch Mittel auszufinden, sich kluglich wiederum aus den letztern heraus zu ziehen“²⁹³.

Die „ungesellige Geselligkeit“ ermöglicht, wenn auch auf einem ungeraden Weg, den Fortschritt der menschlichen Zivilisation aus der Rohigkeit zur Aufklärung und zur Kultur (Gründung einer Denkungsart). Dieser Prozess wird für ihre moralische Vervollkommnung

²⁹¹ Vgl. Idee, VI 37.

²⁹² Idee, VI 38.

²⁹³ Idee, VI 38-39.

(Gründung eines Charakters) den Platz frei räumen. Das alles bestätigt das Bedürfnis des Menschen nicht nur nach Erziehung, sondern auch das Bedürfnis nach Regierung, was Kant als die zwei schwersten Forderungen zur Menschheit charakterisiert.

3.2.2 Gesellschaftlich - politische Forderungen

„Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schweresten ansehen: die der Regierungs- und die der Erziehungskunst nämlich, und doch ist man selbst in ihrer Idee noch streitig“²⁹⁴. Erziehung und Politik sind zwei Bereiche innerhalb einer Gesellschaft, welche untrennbar aufeinander angewiesen sind. Ihr Geschäft ist selbstverständlich unterschiedlich, aber sie haben ein gemeinsames Ziel: das Miteinanderleben der Menschen zu ermöglichen, und zwar durch die Ethik und das Recht. Darüber hinaus könnte man hinzufügen, dass die Politik durch die Erziehung gefördert wird – also Erziehung selbst eine politische Tat ist – und die Politik allerdings bestimmte Wirkungen auf das erzieherische Handeln hat.

Eine Gesellschaft ohne Gesetze bzw. ohne eine Art von Vertrag zwischen ihren Mitgliedern ist undenkbar. Der Naturzustand (*status naturalis*) ist, obwohl er nicht jederzeit durch die Explosion von Gewalt bedroht ist, kein friedlicher Zustand. Die andauernde Kriegssituation wird immer, auch wenn sie als Wirkung der „ungeselligen Geselligkeit“ angesehen werden kann, die Freiheit des Menschen verletzen. Nur innerhalb einer Gesellschaft können die Naturanlagen ihre Entwicklung erfahren. Kant spricht deshalb über die „Erreichung einer allgemein das Recht verwaltenden bürgerlichen Gesellschaft“²⁹⁵ als eine Lösung gegen

²⁹⁴ ÜP, VI 703.

²⁹⁵ Idee, VI 39.

den permanenten Bedrohungszustand der wilden Freiheit des Menschen. Die Rolle des Rechts besteht darin, durch äußere Gesetze die Freiheit des Einzelnen innerhalb der Gesellschaft zu regulieren. Die Koexistenz von freien Menschen innerhalb einer Gesellschaft wird nur möglich unter einem gewissen Zwang. Das wird durch den Begriff des Rechts erläutert:

„Recht ist die Einschränkung der Freiheit eines jeden auf die Bedingung ihrer Zusammenstimmung mit der Freiheit von jedermann, in so fern diese nach einem allgemeinen Gesetze möglich ist; und das öffentliche Recht ist der Inbegriff der äußeren Gesetze, welche eine solche durchgängige Zusammenstimmung möglich machen“²⁹⁶.

Die verborgene Herausforderung der Natur für die Menschengattung ist die Festlegung einer „vollkommen gerechte[n] bürgerliche[n] Verfassung“²⁹⁷. Innerhalb einer Gesellschaft mag es mehrere Formen von Verträgen geben, „wodurch eine Menge von Menschen sich zu einer Gesellschaft verbindet (pactum sociale)“²⁹⁸, um bestimmte Zwecke zu erreichen. Der Vertrag zu einer bürgerlichen Verfassung hinsichtlich der Ausführung hat auch eine gewisse Ähnlichkeit mit jenen. Dennoch hat er eine Eigentümlichkeit, wodurch „er sich doch im Prinzip seiner Stiftung (constitutionis civilis) von allen anderen wesentlich unterscheidet“²⁹⁹. Der wesentliche Unterschied liegt in dem Verhältnis, auf welchen Zweck der Vertrag gerichtet ist. Hier verknüpft Kant Recht und Moral miteinander.

„Verbindung Vieler zu irgend einem (gemeinsamen) Zwecke (den Alle haben) ist in allen Gesellschaftsverträgen anzutreffen; aber Verbindung derselben, die an sich selbst Zweck ist (den ein jeder haben soll), mithin die in einem jeden äußeren Verhältnisse der Menschen überhaupt, welche nicht umhin können, in wechselseitigen Einfluß auf einander zu geraten, unbedingte und erste Pflicht ist: eine solche ist nur in einer

²⁹⁶ TP, VI 144.

²⁹⁷ Idee, VI 39.

²⁹⁸ TP, VI 143.

²⁹⁹ Ebda., VI 144.

Gesellschaft, so fern sie sich im bürgerlichen Zustande befindet, d. i. ein gemeinses Wesen ausmacht, anzutreffen“³⁰⁰.

Die Entstehung einer durch das Recht regulierten bürgerlichen Gesellschaft ist eine *conditio sine qua non*, um die Überwindung der wilden Freiheit (willkürliche Freiheit) zu bewältigen. Nach Kant ist es die *republikanische Verfassung*, welche jenem Ziel entspricht, weil sie die einzige ist, die „aus der Idee des ursprünglichen Vertrags hervorgeht, auf der alle rechtliche Gesetzgebung eines Volks gegründet sein muß“³⁰¹. Sie gründet sich „erstlich nach Prinzipien der Freiheit der Glieder einer Gesellschaft (als Menschen); zweitens nach Grundsätzen der Abhängigkeit aller von einer einzigen gemeinsamen Gesetzgebung (als Untertanen); und drittens, [...] nach dem Gesetz der Gleichheit derselben (als Staatsbürger)“³⁰². Freiheit in dieser rechtlichen Perspektive ist „die Befugniß, keinen äußeren Gesetzen zu gehorchen, als zu denen ich meine Beistimmung habe“³⁰³.

Die ungesellige Geselligkeit des Einzelnen sieht sich *gezwungen*, sich durch das Gesetz, zu welchem er seine Zustimmung gegeben hat, zu disziplinieren. In diesem Zusammenhang erscheint deutlich wiederum die Aufgegebenheit des Menschen. Nur durch seine gesellschaftliche und politische Praxis kann er als Mensch weiter leben. Der Mensch braucht einen Herrn, „der ihm den eigenen Willen breche, und ihn nötige, einem allgemein-gültigen Willen, dabei jeder frei sein kann, zu gehorchen. Wo nimmt er aber diesen Herrn her? Nirgend anders als aus der Menschengattung“³⁰⁴. Die Schwierigkeit der Regierungskunst besteht darin, dass die ganze Menschengattung ebenfalls disziplinbedürftig ist, insofern sie von Menschen gestaltet ist. Demzufolge, so schließt Kant, ist nur die *unendliche Annäherung*³⁰⁵ an die Idee einer „vollkommen

³⁰⁰ Ebda., VI 144.

³⁰¹ EF, VI 204.

³⁰² Ebda., VI 204.

³⁰³ Ebda., VI 204.

³⁰⁴ Idee, VI 40.

³⁰⁵ Dieser Ausdruck wird nicht als solcher von Kant selbst vorgestellt. Mit seinen Worten lautet es: „Nur die Annäherung zu dieser Idee ist uns von der Natur auferlegt“ (Idee, VI

gerechten“ Gesellschaft möglich. Letztlich kann aus „so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, [...] nichts ganz Gerades gezimmert werden“³⁰⁶.

Eine solche vollkommene bürgerliche Verfassung hängt ihrerseits von der äußereren Beziehung zwischen den Staaten ab. Derselbe Antagonismus, den es innerhalb eines Staates oder einer Gemeinschaft bzw. zwischen Einzelnen gibt, spiegelt sich in der Beziehung der Staaten untereinander wider. Und der Prozess läuft ähnlich wie bei der Errichtung eines Staates. Angesichts der Bedürfnisse nach Sicherheit und rechtlicher Autonomie müssen die Staaten ihre „brutale Freiheit [aufgeben], und in einer gesetzmäßigen Verfassung Ruhe und Sicherheit [...] suchen“³⁰⁷. Das kann, so Kant, mit Blick auf den Kriegszustand festgestellt werden. Dadurch entsteht aber zugleich die Möglichkeit, auf neuer Ebene das Verhältnis zwischen Staaten zu etablieren, wodurch wenigstens teilweise die *innerliche* Verfassung mit den gemeinsamen *äußerlichen* Gesetzen übereinstimme. Das nennt er „einen weltbürgerlichen Zustand der öffentlichen Staatssicherheit“³⁰⁸. Denn, wie Kant in seinem zweiten Definitivartikel der Schrift *Zum ewigen Frieden* (1795) erklärt, vor einem Bedrohungszustand müssen die Staaten ihre Koexistenz und Gleichberechtigung durch öffentliche Gesetze (weltbürgerliche Verfassung) sichern, ähnlich wie Bürger, die einen Vertrag (bürgerliche Verfassung) beschließen³⁰⁹. Einen solchen Bund von Staaten nennt er Föderation³¹⁰.

Solange wir diesen Zustand nicht erreichen, herrschen zwischen uns Ungleichheit und Ungerechtigkeit und deshalb auch moralische Unvollkommenheit, mit einem Wort: Heteronomie. „Wir sind im hohen

41). *Unendliche Annäherung* will hier nur als Betonung den andauernden Prozess hervorheben, der währt, solange die Gattung existiert. Der Ausdruck erscheint als Titel eines Buchs von Manfred Frank, welches Vorlesungen über *Die Anfänge der philosophischen Frühromantik* enthält und 1997 veröffentlicht wurde.

³⁰⁶ Idee, VI 41.

³⁰⁷ Ebda., VI 42.

³⁰⁸ Ebda., VI 44.

³⁰⁹ Vgl. EF, VI 208.

³¹⁰ Vgl. TP, VI 170.

Grade durch Kunst und Wissenschaft kultiviert. Wir sind zivilisiert, bis zum Überlästigen, zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. Aber, uns für schon moralisiert zu halten, daran fehlt noch sehr viel“³¹¹. Diese Passage, welche auch in der Pädagogik-Schrift (VI 708) erscheint, enthält eine entscheidende Herausforderung für den Staat bezüglich seiner Verantwortung gegenüber dem Bürger. Ein wichtiger Aspekt dieser Verantwortung ist die *Bildung des Bürgers*. „Volkssaufklärung ist die öffentliche Belehrung des Volks von seinen Pflichten und Rechten in Ansehung des Staats, dem es angehört“³¹².

Kant hat keine besondere Abhandlung geschrieben, in der er über die Pflicht des Staats als Erzieher spricht. Dennoch wird seine Position, wenn man aufmerksam die Pädagogik-Schrift und die geschichtsphilosophischen Texte liest, eindeutig³¹³. Die Pflicht des Staats zur Erziehung des Bürgers ist bereits bei Aristoteles in seiner Abhandlung zur Politik so beschrieben: „Man darf nicht meinen, daß ein Bürger sich selber angehöre, sondern man sei überzeugt, daß sie alle dem Staat angehören, da jeder ein Teil von ihm ist und die Sorge für den Teil immer die Sorge für das Ganze zu berücksichtigen hat“³¹⁴.

Kant plädiert dafür, dass der Staat eine Verantwortung für die Bildung des Bürgers durch die öffentliche Erziehung hat. Diese schließt Unterweisung und moralische Bildung ein, wobei ihr Zweck zugleich in der „Beförderung einer guten Privaterziehung“ liegt³¹⁵. „Demnach sollte auch die Einrichtung der Schulen bloß von dem Urteile der aufgeklärtesten Kenner abhängen“³¹⁶. Solange sich aber der Staat nur mit „ihre[n] eiteln und gewaltsamen Erweiterungsabsichten“ beschäftigt und „die langsame Bemühung der inneren Bildung der Denkungsart ihrer

³¹¹ Idee, VI 44.

³¹² SF, VI 362.

³¹³ Dieser Frage insbesondere gewidmet ist die Untersuchung von Ursula KRAUTKRÄMER *Staat und Erziehung – Begründung öffentlicher Erziehung* bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher, 1979, zu nennen.

³¹⁴ Vgl. *Politik*. (Bd. 4), 8. Buch, 1. Kap. S. 282. In: ARISTOTELES. *Philosophische Schriften*. 6 Bde. Hamburg, 1995.

³¹⁵ ÜP, VI 709.

³¹⁶ Ebda., VI 705.

Bürger unaufhörlich hemm[t]“³¹⁷, gibt es wenig zu hoffen. Denn hierdurch bleibt die Erziehung auf „Privatbemühungen“ angewiesen³¹⁸. Wenn Kant sich jedoch fragt, in welcher Beziehung - im Sinne von Vorzug - die öffentliche und die private Erziehung zueinander stehen, plädiert er deutlich für die öffentliche Erziehung.

„Im Allgemeinen scheint doch, nicht bloß von Seiten der Geschicklichkeit, sondern auch in betreff des Charakters eines Bürgers, die öffentliche Erziehung vorteilhafter, als die häusliche zu sein. Die letztere bringt gar oft nicht nur Familienfehler hervor, sondern pflanzt dieselben auch fort“³¹⁹.

Die Erziehung der Fürsten soll in diesem Sinne die allererste sein, falls die Verbesserung der Gesellschaft von oben kommen muss. Sonst kann die große Sorge der Fürsten auf zwei Aspekte zusammengefasst werden, und zwar Geld und Macht. Wenn die „Ausbildung des menschlichen Geistes“ und die „Erweiterung menschlicher Erkenntnisse“ auch eine wichtige Bedeutung für sie hätte, dann würden sie sich vielleicht nicht nur um die Erhöhung der Zahlen der „Reichskasse“ sorgen. Die Erwartung eines Fortschritts ist, insofern er von der Politik abhängig ist, deshalb sehr schwer.

„Zu erwarten, daß durch Bildung der Jugend in häuslicher Unterweisung und weiterhin in Schulen, von den niedrigen an bis zu den höchsten, in Geistes- und moralischer, durch Religionslehre verstärkter Kultur es endlich dahin kommen werde, nicht bloß gute Staatsbürger, sondern zum Guten, was immer weiter fortschreiten und sich erhalten kann, zu erziehen, ist ein Plan, der den erwünschten Erfolg schwerlich hoffen läßt. Denn nicht allein, daß das Volk dafür hält, daß die Kosten der Erziehung seiner Jugend nicht ihm, sondern dem Staate zu Lasten kommen müssen, der Staat aber dagegen seinerseits zu Besoldung tüchtiger und mit Lust ihrem Amte obliegender Lehrer kein Geld übrig hat [...], weil er alles zum Kriege braucht: sondern das ganze Maschinenwesen dieser Bildung hat keinen Zusammenhang, wenn es nicht nach einem überlegten Plane der obersten Staatsmacht, und nach dieser

³¹⁷ Idee, VI 45.

³¹⁸ ÜP, VI 705.

³¹⁹ Ebda., VI 710.

ihrer Absicht entworfen, ins Spiel gesetzt, und darin auch immer gleichförmig erhalten wird; wozu wohl gehören möchte, daß der Staat sich von Zeit zu Zeit auch selbst reformiere, und, statt Revolution, Evolution versuchend, zum Besseren beständig fortschreite“³²⁰.

Aus den dargestellten Aspekten kann man wiederum die eindeutige Verflechtung zwischen Erziehung und Politik bemerken. Die oben zitierte Passage zeigt zwei Aspekte von großer Relevanz, um den Kantschen Begriff der Erziehung zu begreifen. Bezüge auf diese Aspekte werden auch innerhalb des IV. Kapitels erscheinen. Jedoch möchte ich hier, bevor ich auf die Behandlung der Frage des Bösen eingehe, kurz darauf aufmerksam machen: a) auf die Unterscheidung Kants zwischen Erziehung des *Menschen* (privat) und des *Bürgers* (öffentlich), und b) die Notwendigkeit, einen Plan für die Erziehung zu konzipieren.

Die Erziehung ist in der oben zitierten Passage als ein Prozess gedacht, durch den mehrere Dimensionen des zu Erziehenden entwickelt werden müssen. Deshalb spricht hier Kant nicht spezifisch über Pädagogik oder Schulpädagogik, sondern über *Bildung*. Dieser Prozess bedarf der Teilnahme verschiedener gesellschaftlicher, erziehender Institutionen. Die Familie ist sicherlich die erste Instanz, durch die der Einzelne eine gewisse zur Sozialisation ausgerichtete Haltungsweise entwickelt, welche nicht nur durch das soziale und kulturelle Erbe der Eltern erfahren wird. Zu dieser Entwicklung gehört auch eine gewisse sittliche Erziehung, auch wenn sie auf der *gemeinen sittlichen Vernunfterkenntnis* begründet ist. Dies aber erschöpft keineswegs die „Bestimmung des Menschen“. Vielmehr ist er „durch seine Vernunft bestimmt, in einer Gesellschaft mit Menschen zu sein, und in ihr sich durch Kunst und Wissenschaften zu kultivieren, zu zivilisieren und zu moralisieren“³²¹.

Die Erziehung, die im Bereich des Privatlebens erfahren wurde, soll durch die öffentliche Erziehung bzw. in der Schule erweitert und ergänzt

³²⁰ SF, VI 366-367.

³²¹ ApH, VI 678.

werden. Dort lernt der Zögling die ersten Schritte, sich als Mensch, in seiner *gemeinschaftlichen* Dimension, zu entwickeln und durch die öffentliche Erziehung sich innerhalb der Gesellschaft auch als ein *politisches* Wesen, bzw. als zugleich *frei*, *gleich* und deshalb *verpflichteter* Bürger zu betrachten. Dadurch lernt er seine Rechte und Pflichten kennen. Kant schlägt sogar für die Erziehung des Bürgers einen Katechismus des Rechts³²² vor, um Rechtschaffenheit zu entwickeln. Dennoch sind alle diese Dimensionen in gewisser Weise nur eine Vorbereitung der moralischen Erziehung. Auf derselben Ebene steht auch die Religion.

Die Religion als gesellschaftliche erzieherische Institution spielt ebenfalls eine Rolle in diesem Prozess. Insofern sie auf die Bildung des Charakters Einfluss haben kann, sollte sie nicht zu einem blinden Gehorsam erziehen. Sie soll an die Moral anknüpfen. „Verbindet man Religion nicht mit Moralität, so wird Religion bloß zur Gunstbewerbung“³²³. Man kann eigentlich kein autonomes Verhalten bzw. keinen moralischen Charakter entwickeln durch die Angst vor der Hölle. Das ist sicherlich Legalität, insofern ein Kodex befolgt wird, nicht aber Moralität. Denn insofern „die Religion nicht zur moralischen Gewissenhaftigkeit hinzukommt: so ist sie ohne Wirkung. Religion, ohne moralische Gewissenhaftigkeit, ist ein abergläubischer Dienst“³²⁴.

Aufgrund solcher Ansprüche entsteht die Notwendigkeit, einen Begriff der Erziehung zu denken, welcher nicht bloß gute und zivilierte Bürger zum Ziel hat, sondern darüber hinaus Menschen, die innerhalb der Gesellschaft fähig sind, *weltbürgerliche* Tugenden zu entwickeln und zugleich ihre moralische Vervollkommnung selbstständig voranzutreiben. Wichtiger als die Gesetze der Gesellschaft sind die Gesetze der Moral. „Das Gesetz in uns heißt Gewissen. Das Gewissen ist eigentlich die Applikation unserer Handlungen auf dieses Gesetz“³²⁵. Dieser Plan für die Erziehung ist, wie noch gezeigt wird, durchaus von diesen

³²² Vgl. ÜP, VI 751.

³²³ ÜP, VI 756.

³²⁴ Ebda., VI 756.

³²⁵ ÜP, VI 756.

anthropologischen, gesellschaftlichen und politischen Aspekten geprägt. Der Begriff der Erziehung zur Moralität steht deshalb im Sinne Kants zwischen dem, was der Mensch *ist*, und dem, was er *sein soll*. Genau deshalb eröffnet sich die Perspektive der Hoffnung und die Möglichkeit, zu überlegen, was er sein kann.

„Ich werde also annehmen dürfen: daß, da das menschliche Geschlecht beständig im Fortrücken in Ansehung der Kultur, als dem Naturzwecke desselben, ist, es auch im Fortschreiten zum Besseren in Ansehung des moralischen Zwecks seines Daseins begriffen sei, und daß dieses zwar bisweilen unterbrochen, aber nie abgebrochen sein werde“³²⁶.

Dieses Bekenntnis Kants ist sicherlich auf das bezogen, was er im Hintergrund des Laufs der menschlichen Geschichte sieht. Zwischen dem, was der Mensch ist, und dem, was er sein soll, entsteht ein Freiraum, der diese Entwicklung ermöglicht. Die Hoffnung ist deshalb auf einen Zweck orientiert. Zwecklosigkeit gibt keine Hoffnung. Deshalb ist es sinnvoll, dass ein Plan erdacht werde. Und zwar muss dieser für die ganze Menschheit gelten können. Das deckt sich mit dem, was Kant eine weltbürgerliche Absicht nennt. Doch dazu mehr im vierten Kapitel.

³²⁶ TP, VI 167.

Exkurs – Das Problem des Bösen und die Wiederherstellung der ursprünglichen Anlage zum Guten: Reform oder Revolution?

Wenn es sich um die menschliche Natur handelt, ist neben der Erklärung über den Begriff der Naturanlage ebenfalls eine Erläuterung in Bezug auf das Problem des Bösen wichtig, weil sich Kant im Anschluss an die Charakterisierung jener (Naturanlage) innerhalb des ersten Teils der Religionsschrift mit diesem Thema auseinandersetzt und über einen *Hang zum Bösen* in der menschlichen Natur spricht. Hiermit ist die Bewältigung dieses Begriffs ein wichtiger Bestandteil der Diskussion, wenn es um eine Frage der Moral geht, welche sich wiederum in einer anthropologischen und geschichtsphilosophischen Perspektive verankert. Folgende Fragen sind zu klären: Was genau bedeutet diese Aussage Kants? Gehört dieser Hang zum Bösen auch zum Naturanlagekomplex? In welchem Verhältnis steht er also zur Naturanlage? Warum charakterisiert Kant ihn als „radikal“? Man kann als radikal böse etwas von der Wurzel (lat. *radix*) her Korrumptiertes betrachten, das wenig Hoffnung auf Verbesserung oder Erholung verspricht. Ist es aber nicht das, was wir unter schlecht, verdorben oder übel verstehen? Wenn es beim Menschen so ist, dann haben wir bestimmt nicht nur ein Problem, das mit Moral, Anthropologie und Geschichte zu tun hat, sondern auch eines von pädagogischem Rang. Darum wird es im Folgenden gehen.

„Unter einem Hange (propensio) verstehe ich den subjektiven Grund der Möglichkeit einer Neigung (habituellen Begierde, *concupiscentia*), sofern sie für die Menschheit überhaupt zufällig ist“³²⁷, so definiert Kant die Verortung und die Art und Weise, wie dieses menschliche Merkmal charakterisiert ist. Kant spricht hier deutlich über einen *subjektiven Grund*, welcher dabei nicht notwendig und unbedingt ist. Wenn dieser Hang notwendig und unbedingt wäre, so müsste jeder

³²⁷ Rel., IV 675-676.

Einzelne darunter *leiden*. Es handelt sich aber in Bezug auf die Menschheit überhaupt vielmehr um etwas rein Zufälliges. Der Hang zum Bösen hängt, wenn es um eine Handlung geht, mit dem Begehrungsvermögen zusammen. „Begehrungsvermögen ist das Vermögen, durch seine Vorstellungen Ursache der Gegenstände dieser Vorstellungen zu sein“³²⁸, so heißt es in der Einleitung zur *Metaphysik der Sitten*.

Habituelle Begierde ist ein Synonym der *Neigung* und entspricht einer *praktischen Lust*. Diese Lust ist mit dem Begehrten des Gegenstandes notwendig verbunden³²⁹, und wenn sie aus der Bestimmung des Begehrungsvermögens als Ursache hervorgeht, so wird durch die Verbindung dieser Lust mit jenem (Begehrungsvermögen) nach einer allgemeinen Regel des Verstandes ein Interesse zugunsten der Neigungen hervorgebracht. Dem entgegen stellt sich eine Lust, welche *bloß kontemplativ* ist, auch *Wohlgefallen* genannt, welche mit dem Begehrten des Gegenstandes nicht notwendig verbunden ist. Diese, sofern sie einer Bestimmung des Begehrungsvermögens *folgen kann*, stellt sich als eine *intellektuelle Lust* dar und bringt ein Vernunftinteresse hervor. Konkupiszenz ist auch nicht das Begehrten selbst. Sie ist eher dessen „Anreiz zur Bestimmung desselben“. „Sie ist jederzeit eine sinnliche, aber noch zu keinem Akt des Begehrungsvermögens gediehene Gemütsbestimmung“³³⁰.

Der Hang zum Bösen unterscheidet sich von den anderen Naturanlagen. Ein Hang ist keine Anlage, weil die Anlage ursprünglich ist, während ein Hang zufällig ist. Falls dieser Hang gut ist, könnte man ihn für angeboren oder sogar für erworben halten, falls er böse ist, für zugezogen. Kant vertritt jedoch nicht diese Meinung. Er sagt vielmehr:

„Es ist aber hier nur vom Hange zum eigentlich, das ist zum moralisch Bösen die Rede; welches, da es nur als Bestimmung der freien Willkür möglich ist, diese aber als gut oder böse nur durch ihre Maximen beurteilt werden kann, in dem subjektiven

³²⁸ MS, IV 315.

³²⁹ Vgl. MS, IV 316.

³³⁰ MS, IV 317.

Grunde der Möglichkeit der Abweichung der Maximen vom moralischen Gesetze bestehen muß, und, wenn dieser Hang als allgemein zum Menschen (also, als zum Charakter seiner Gattung) gehörig angenommen werden darf, ein natürlicher Hang des Menschen zum Bösen genannt wird“³³¹.

Eben deshalb, weil dieser Hang auf Begehrungsvermögen und freier Willkür beruht, wird er als zufällige Anlage bezeichnet. Drei Stufen innerhalb dieses Hangs können unterschieden werden: a) die Gebrechlichkeit der menschlichen Natur; b) die Unlauterkeit und c) die Bösartigkeit. Es muss daran erinnert werden, dass die Argumentation Kants sich in diesem Zusammenhang auf der moralphilosophischen Ebene bewegt. Durch die Religionsschrift strebt Kant an, die Unabhängigkeit der Moral angesichts der Religion zu beweisen und zugleich den Bereich der letzteren von der Moral abzugrenzen. Daher wird die Idee eines höchsten Gutes nicht als ihre *Ursache* (bzw. der Moral), sondern als ihre *Wirkung* dargelegt.

Das erste Merkmal der menschlichen Natur, nämlich ihre Gebrechlichkeit, wird sichtbar in der Schwäche bei der Befolgung der Maxime. Das Gute ist enthalten in der Maxime, die ich befolgen will, aber ich tue es nicht, weil die Neigung mich beherrscht und dabei behindert. „Wollen habe ich wohl, aber das Vollbringen fehlt“³³² so hat sich einmal ein Apostel beklagt, erinnert Kant. Ich will ganz bewusst das Gute und nehme es sogar durch die Idee des Sittengesetzes in die Maxime meiner Willkür auf, „aber dieses, welches objektiv in der Idee (in thesi) eine unüberwindliche Triebfeder ist, ist subjektiv (in hypothesi), wenn die Maxime befolgt werden soll, die schwächere (in Vergleichung mit der Neigung)“³³³.

Unlauterkeit (*impuritas, improbitas*) bedeutet, dass die Maxime dem Objekt nach gut ist, aber nicht moralisch rein, das heißt, sie hat nicht *das Gesetz allein* aufgenommen. Lauter ist nur diejenige, die allein das

³³¹ Rel., IV 676.

³³² Ebda., IV 677.

³³³ Ebda., IV 677.

Sittengesetz annimmt. Dieses sollte eine hinreichende Triebfeder der Willkür sein. Hier knüpft die Analyse Kants an die bereits im zweiten Kapitel dargestellte Unterscheidung zwischen *pflichtmäßiger* Handlung und Handlung rein *aus Pflicht* an.

Die Bösartigkeit (*vitiosas, pravitas*), auch Verderbtheit des menschlichen Herzens genannt, „ist der Hang der Willkür zu Maximen, die Triebfeder aus dem moralischen Gesetz andern (nicht moralischen) nachzusetzen“³³⁴. Nach Kant heißt sie auch Verkehrtheit (*perversitas*), weil sie in einer Umkehr der sittlichen Ordnung besteht. Das bedeutet, dass die Triebfeder einer freien Willkür bewusst verkehrt oder durch andere (Interesse, Neigung usw.) ersetzt ist, und so können wir äußerlich (scheinbar) gute Handlungen erkennen, wenn sie gut nur im legalen Sinne sind, weil die Denkungsart bereits in ihrer Wurzel verderbt ist. In diesem Sinne wurde die innere Freiheit, also die Tugend, insofern das Handeln bloß an Vorteil, Ruhm, Lust oder Vorrang orientiert ist, deutlich negiert.

Eine weitere Erläuterung, um einen Hang näher zu bestimmen, ist: er kann entweder *physisch* sein, „d. i., er gehört zur Willkür des Menschen als Naturwesen“, oder *moralisch*, „d. i. zur Willkür desselben als moralischen Wesen gehörig“³³⁵. Unter der ersten Perspektive ist eine solche Feststellung nicht möglich. Dem Menschen als empirischem Wesen liegt kein Hang zum moralischen Bösen zugrunde, denn ein solcher „muß aus der Freiheit entspringen“³³⁶. Es gibt deshalb keinen auf sinnliche Antriebe gegründeten physischen Hang. Denn,

„ein physischer Hang [...] zu irgendeinem Gebrauche der Freiheit, es sei zum Guten oder Bösen, ist ein Widerspruch. Also kann ein Hang zum Bösen nur dem moralischen Vermögen der Willkür ankleben. Nun ist aber nichts sittlich - (d. i. zurechnungsfähig-) böse, als was unsere eigene Tat ist“³³⁷.

³³⁴ Rel., IV 677.

³³⁵ Ebda., IV 678.

³³⁶ Ebda., IV 678.

³³⁷ Ebda., IV 678.

Deutlich bleibt demzufolge, dass dieser Begriff im menschlichen Handeln³³⁸, und dadurch in der Freiheit, verankert ist. Hang ist noch nicht die Tat, sondern ist ein subjektiver *Bestimmungsgrund* der Willkür, d. h. er befindet sich *vor* jeder Tat. Dieser Hang ist im Grunde genommen ein Akt der Freiheit, und zwar in einer doppelten Bedeutung: erstens als *peccatum originarium*, das heißt, im Bezug auf den Gebrauch der Freiheit, „wodurch die oberste Maxime (dem Gesetze gemäß oder zuwider) in die Willkür aufgenommen“³³⁹ ist; zweitens, als *peccatum derivatum*, das heißt, „als formaler Grund aller gesetzwidrigen Tat“³⁴⁰. Die erste ist eine intelligible Tat und durch die Vernunft erkennbar, ohne Zeitbedingung. Die zweite ist empirisch-sensibel in der Zeit begrenzt (*factum phaenomenon*). Bisher wurde aber nur erklärt, was ein Hang bedeutet. Die Auffassung, dass der Mensch „von Natur aus“ böse ist, bleibt dennoch entweder zu widerlegen oder zu bestätigen.

Wenn Kant die Frage behandelt, warum der Mensch von Natur aus böse ist, spricht er keineswegs von einer Naturbestimmung oder einem Determinismus. Wie gezeigt wurde, ist er böse genau deshalb, weil er frei ist. „Von Natur aus“ will dasselbe heißen wie „radikal“. Dieses Böse ist in der *menschlichen Natur* verwurzelt, also nicht in dem *System der Natur*, was einen bedeutsamen Unterschied ausmacht. Und zwar können wir es nicht hinsichtlich des Einzelnen analysieren, sondern hinsichtlich der *Gattung*. Im zweiten Teil der *Anthropologie*, nämlich in der „Charakteristik“ (Abschnitt E), erkennt Kant die Schwierigkeit einer präzisen Bestimmung unter dem Begriff der menschlichen Gattung an. Die Existenz eines anderen vernünftigen Wesens außer dem Menschen wäre nötig, um so einen Vergleichs- und gleichzeitig Unterscheidungsprozess zwischen beiden unter einem gleichen Begriff (*rational*) möglich zu machen. Durch diesen Prozess wäre es uns möglich, die Besonderheit und Eigenheit der menschlichen Gattung darzustellen.

³³⁸ Vgl. JASPERs, Karl. Das radikal Böse bei Kant. In: Ders. *Rechenschaft und Ausblick: Reden und Aufsätze*. München, 1958. S. 119.

³³⁹ Rel., IV 679.

³⁴⁰ Ebda., IV 679.

„Es scheint also, das Problem, den Charakter der Menschengattung anzugeben, sei schlechterdings unauflöslich; weil die Auflösung durch Vergleichung zweier Spezies vernünftiger Wesen durch Erfahrung angestellt sein müßte, welche die letztere uns nicht darbietet“³⁴¹.

Wir haben also kein anderes unter dem Begriff der Vernunft stehendes Wesen, das wir mit dem Menschen vergleichen können. Deshalb müssen wir betrachten, was er ist und tut, um ihn zu verstehen und kennen zu lernen. Demzufolge ist es auch möglich zu sagen, wie er sich selbst entwickeln kann. Auf diese Weise argumentiert Kant weiter:

„Es bleibt uns also, um dem Menschen im System der lebenden Natur seine Klasse anzuweisen und so ihn zu charakterisieren, nichts übrig, als: daß er einen Charakter hat, den er sich selbst schafft; indem er vermögend ist, sich nach seinen von ihm selbst genommenen Zwecken zu perfektionieren; wodurch er, als mit Vernunftfähigkeit begabtes Tier (*animal rationabile*), aus sich selbst ein vernünftiges Tier (*animal rationale*) machen kann; - wo er dann: erstlich sich selbst und seine Art erhält, zweitens sie übt, belehrt und für häusliche Gesellschaft erzieht, drittens sie, als in ein systematisches (nach Vernunftprinzipien geordnetes) für die Gesellschaft gehöriges regiert“³⁴².

Unter diesem Aspekt können wir die Verantwortlichkeit des Handelns betrachten, d. h. der Mensch konstituiert sich nach dem, was er für sich selbst festgesetzt hat, in Übereinstimmung mit dem Zweck, den er durch seine freie Willkür gewählt hat. Der Grund des Bösen kann nicht „wie man ihn gemeinlich anzugeben pflegt, in der Sinnlichkeit des Menschen, und den daraus entspringenden natürlichen Neigungen gesetzt werden“³⁴³ und auch nicht „in einer Verderbnis der moralisch-gesetzgebenden Vernunft gesetzt werden“³⁴⁴.

Diese Beschaffenheit liegt in der Beziehung der freien Willkür und des moralischen Gesetzes als Triebfeder. Dieser Zusammenhang ist nicht-

³⁴¹ ApH, VI 672.

³⁴² ApH, VI 673.

³⁴³ Rel., IV 683.

³⁴⁴ Ebda., IV 683.

empirisch. Obwohl der Mensch im Bereich der Erfahrung, d. h. als empirisches Wesen, tatsächlich einen Hang zum Bösen hat, ergibt sich daraus weder ein sicherer Beweis seiner Anfälligkeit noch der Grund einer Handlung gegen das Moralgesetz. Die Erfahrung ist demnach unzulänglich für eine solche Beweisführung, denn die zentralen Aspekte in diesem Zusammenhang sind nicht empirisch; nämlich die freie Willkür und das Moralgesetz als Triebfeder. Es ist also notwendig, dass wir diese Neigung zum Bösen *a priori* kennen, das heißt als etwas durch die Freiheit Mögliches.

Hierdurch ist es möglich, die Frage, welche auch für die Pädagogik von großer Bedeutung ist, ob der Mensch von Natur aus moralisch gut oder böse ist, zu beantworten. Der Mensch ist keines von beiden, weil er von Natur überhaupt kein moralisches Wesen ist. „[E]r wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt“³⁴⁵. Der Mensch könnte moralisch gut sein, falls er in seine Maxime immer und nur das *Moralgesetz* als hinreichende Triebfeder der Willkür aufnehmen würde. Dieser Vorstellung entsprechend wäre der Mensch als *rein intelligibles* Wesen zu betrachten. Auf Grund seiner moralischen Anlage trägt er das moralische Gesetz eigentlich immer in sich, welches jedoch nicht immer dasjenige ist, das in ihm wirkt. Genau hierin erkennt man, dass auf Grund seiner anderen Naturanlagen andere Triebfedern wirken wie zum Beispiel diejenigen, die ursprünglich aus der Sinnlichkeit (Selbstliebe) kommen. Wenn allein letztere die Willkür bestimmten, ohne das Moralgesetz zu beachten, könnte der Mensch als moralisch böse bezeichnet werden. Darüber hinaus warnt Kant, nur durch diese Unterscheidung der Gründe (Materie der Maximen), das heißt, mittels des Unterschieds zwischen dem Gesetz und den sinnlichen Triebfedern, sei es noch nicht möglich, eine endgültige Bestimmung zu erreichen, weil der Mensch gleichzeitig als moralisch gut und böse betrachtet werden könnte, und das wäre ein Widerspruch.

³⁴⁵ ÜP, VI 753.

„Also muß der Unterschied, ob der Mensch gut oder böse sei, nicht in dem Unterschiede der Triebfeder, die er in seine Maxime aufnimmt (nicht in dieser ihrer Materie), sondern in der Unterordnung (der Form derselben) liegen: welche von beiden er zur Bedingung der andern macht“³⁴⁶.

Das bedeutet, dass der Mensch *Selbstliebe* zu seinem Grundsatz machen kann, während er in Wahrheit das Moralgesetz als höchste und einzige Maxime der Willkür in sich verankern sollte. Ersteres wäre nur eine äußerlich (scheinbar) moralische Handlung, weil in ihr ein Gegensatz (zum eigentlichen Moralgesetz) bestehen würde. Obwohl diese Handlung in ihrer empirischen Hinsicht als gesetzmäßige Handlung erscheint, d. h. obwohl sie legitimen Grundsätzen entspringt, spricht sie dennoch - in intelligibler Hinsicht - für einen bösen Charakter. Deshalb können wir die Existenz eines natürlichen Hangs zum Bösen annehmen, aber nur in dem Sinne, dass er innerhalb der menschlichen Natur liegt, und eben nicht die Existenz eines Bösen in der Natur allgemein betrachtet, bzw. in der Natur als System. Darüber hinaus ist zu beachten, dass „natürlicher Hang“ nicht „natürliches Böses“ bedeutet. Hang ist demzufolge kein Akt. In diesem Sinne sind Kants Worte keineswegs zu verwechseln:

„Wenn nun ein Hang dazu in der menschlichen Natur liegt, so ist im Menschen ein natürlicher Hang zum Bösen; und dieser Hang selber, weil er am Ende doch in einer freien Willkür gesucht werden muß, mithin zugerechnet werden kann, ist moralisch böse. Dieses Böse ist radikal, weil es den Grund aller Maximen verdirbt“³⁴⁷.

Bösartigkeit, um in demselben Rahmen von Unterscheidung zu bleiben, ist kein Synonym für *Bosheit*. Sie bedeuten keineswegs dasselbe. Die Bosheit bedeutet das Böse in die Maxime aufzunehmen bzw. es in einem Prinzip für das Handeln festzulegen, was nach Kant eine teuflische Maxime wäre. Die Bösartigkeit ist vielmehr Frucht der menschlichen Gebrechlichkeit und kann als Verderbtheit des Herzens verstanden werden. Gebrechlichkeit

³⁴⁶ Rel., IV 685.

³⁴⁷ Ebda., IV 685-686.

heißt, dass es unter Umständen passieren kann, nicht aber, dass es notwendig (unvermeidbar) ist.

Der Punkt, auf den Kant verweisen will, ist, dass dieser Hang zum Bösen radikal und der Mensch selbst daran schuld ist, denn dieser Hang entspringt aus der Freiheit. Hier wird also klar, dass es zur Erläuterung des Problems des Bösen nicht genügt, nur den „Menschen als Phänomen“ zu betrachten, d. h. wenn man dieses Problem im Rahmen der Freiheit auffasst, dann ist es nötig, den „Menschen als Noumenon“ vorauszusetzen.

Der Ursprung des Bösen kann also nicht in einer möglichen biologisch-genetischen Ebene gefunden werden³⁴⁸, d. h. als Erbschaft unserer Eltern in uns festgelegtes und mit einem zeitlichen Ursprung berechnetes. Die Hypothese eines zeitlichen Ursprungs des Hangs zum Bösen sowie der freien Handlung wäre offensichtlich synonym zu der Behauptung, dass sie Wirkungen der Natur sind. Eine solche Hypothese wäre ein Widerspruch, weil die Freiheit ausgeschlossen würde.

Demnach kann der Ursprung der moralischen Qualität des Menschen nur in den Vorstellungen der Vernunft, als Grund der Bestimmung der freien Willkür, erreicht werden. Obwohl das menschliche Verhalten Einflüsse von äußerer Trieben erfährt, handelt der Mensch immer aus einem *Grund*. Weil es eine freie Willkür gibt und weil sie den Grund jeder Handlung bildet, können wir sie als ursprünglich betrachten. Der Ursprung, von dem Kant spricht, kann nur intelligibel sein. Er bleibt uns raum-zeitlich unerfahrbar und muss uns dennoch gleichzeitig zugerechnet werden. Daraus folgt, dass das Böse nur als *moralisch Böses* betrachtet werden kann. Es entspringt keineswegs aus den „Schränken“ unserer Natur. Schranken heißt hier soviel wie aus den Naturgesetzen. Dadurch wird von Kant die ursprüngliche Anlage als Anlage zum Guten angesehen, auch wenn der Mensch sie verderben könnte. Auch dafür, d. h. wenn eine solche „Korruption“ geschieht, ist der Mensch verantwortlich. Jedoch liegt der Grund dafür, „woher das moralische Böse in uns zuerst

³⁴⁸ Vgl. Rel., IV 689.

gekommen sein könne“³⁴⁹, jenseits unseres Vermögens und steht für uns nicht zur Verfügung. Kant illustriert diese Unmöglichkeit mittels der Nacherzählung der Heiligen Schrift:

„Diese Unbegreiflichkeit, zusamt der näheren Bestimmung der Bösartigkeit unserer Gattung drückt die Schrift in der Geschichtserzählung dadurch aus, daß sie das Böse, zwar im Weltanfange, doch noch nicht im Menschen, sondern in einem Geiste von ursprünglich erhabener Bestimmung voranschickt: wodurch also der erste Anfang alles Bösen überhaupt als für uns unbegreiflich (denn woher bei jenem Geiste das Böse?), der Mensch aber nur als durch Verführung ins Böse gefallen, also nicht von Grund aus (selbst der ersten Anlage zum Guten nach) verderbt, sondern als noch einer Besserung fähig [ist]“³⁵⁰.

Auf diese Weise dürfen wir den Menschen weder als Opfer noch als ein zum Bösen prädestiniertes Wesen betrachten. Vielmehr ist er ein frei handelndes Wesen und mittels seiner Freiheit ein Wesen, von welchem man mehr erhoffen kann: Ein Wesen, das sich sittlich, durch Disziplin, Kultur und Sozialisation und Moral vervollkommen kann. Dies ist, Kants Argumentation zufolge, zu verstehen als ein Prozess, durch den die ursprünglichen Anlagen zum Guten in ihrer Stärke jederzeit wiederhergestellt werden können:

„Was der Mensch im moralischen Sinne ist, oder werden soll, gut oder böse, dazu muß er sich selbst machen, oder gemacht haben. Beides muß eine Wirkung seiner freien Willkür sein; denn sonst könnte es ihm nicht zugerechnet werden, folglich er weder moralisch gut noch böse sein“³⁵¹.

Wie sollte dieser Prozess geschehen? Wie wird es möglich, die ursprüngliche Anlage zum Guten wiederherzustellen?

Zunächst ist hier zu klären, was unter „Wiederherstellung“ zu verstehen ist. Es handelt sich hier nicht um eine Auffindung einer verlorenen Eigenschaft. In der menschlichen Natur verliert man weder

³⁴⁹ Rel., IV 693.

³⁵⁰ Ebda., IV 693-694.

³⁵¹ Ebda., IV 694.

eine Naturanlage, noch gewinnt man eine neue. Das ist offensichtlich hier nicht der Fall. Vielmehr sollte man es verstehen als Wiederherstellung der *Reinheit des Gesetzes*, das der höchste Grund aller unserer Maximen wird. Das Gesetz in seiner ganzen Reinheit soll als hinreichende Triebfeder der Willkür in diese aufgenommen werden. Dadurch ist es für den Menschen möglich, den Weg der „Heiligkeit“ wieder zu gewinnen. Die Tugend als Phänomen (*virtus phaenomenon*), das heißt die Entscheidung und Bereitschaft bei der Befolgung des Gesetzes, macht die Übereinstimmung der Handlung mit dem Gesetz (Legalität) sichtbar. Solche Übereinstimmung ist jedoch noch nicht genug für die Wiederherstellung der Anlage zum Guten. Es ist nicht zu bezweifeln, dass sie einer allmählichen Reform des Verhaltens sowie einer Transformation der Sitten bedarf.

Die Gesetzeskonformität der Handlung ermöglicht keine endgültige Beurteilung der *Moralität* derselben. Hinsichtlich der *Legalität* handelt jemand gut, wenn die Handlung mit dem Gesetz äußerlich übereinstimmt. Diese Gesetzeskonformität (das heißt, die Tugend in ihrem empirischen Charakter) ist jedoch nicht gleichzusetzen mit dem Guten im moralischen Sinne. Sie ist bloß Äußerlichkeit, und deshalb wird, wenn jemand gesetzlos handelt, eine *allmäßliche Reform* des Verhaltens notwendig. Dieser Weg lässt noch andere Interessen hinter der Handlung erkennen, die mit Selbstliebe verbunden sind. Mit anderen Worten, jemand kann gemäß dem Gesetz handeln, aber nicht „aus Pflicht“, sondern beispielsweise um Ehre und Ansehen zu erreichen. Genau diese Unreinheit muss eliminiert werden. Der empirische Charakter der Tugend ist aber nur eine Dimension.

Die Tugend in ihrem intelligiblen Charakter (*virtus noumenon*) ist also dasjenige, das jemandem ermöglicht, moralisch gut zu sein. Sie bedarf einer Handlung „aus Pflicht“, das heißt einer Handlung, die als Maxime keine andere Triebfeder erkennt als die Vorstellung der Pflicht.

„[Das] kann nicht durch allmähliche Reform, so lange die Grundlage der Maximen unlauter bleibt, sondern muß durch eine Revolution in der Gesinnung im Menschen (einen Übergang zur Maxime der Heiligkeit derselben) bewirkt werden“³⁵².

Hier scheint wiederum ein Hiatus zwischen sensibel und intelligibel zu stehen. Das ist aber nur ein falscher Eindruck. Dafür sind zwei Gründe aufzuzeigen: a) Kant deutet hier einerseits an, dass dieser Prozess nur vom Subjekt allein ausgehen kann. Moralische Autonomie ist, wie gesagt, keine Gottesgabe, keine Naturgabe und keine Sache, die ein Subjekt dem anderen *geben* oder *gewähren* kann. Das klingt paradox, aber genauso geschieht es innerhalb des Erziehungsprozesses. Nur das Subjekt selbst soll sich der Pflicht als Prinzip für seine Maxime bedienen. Der Mensch *soll*, weil er *kann*, wie Kant in der GMS argumentiert. Und was hat das für eine Bedeutung für die Erziehung? Hier komme ich zum zweiten Grund. b) Die Erziehung kann in dieser Perspektive nur als eine *allmähliche Reform* verstanden werden, weil sie eine Reform ist, welche jener Revolution vorhergeht und sie vorbereitet. Ist ein Kind ein moralisches Wesen? Eindeutig nicht. Von Natur aus sind wir weder gut noch böse. In diesem Sinne spielt die *Reform* auch eine wichtige Rolle. Sie ist Propädeutik, weil sie einerseits versucht, das Böse zu verhindern und andererseits das Gute zu fördern³⁵³.

Die Erziehung schafft nichts anderes als die *Basis* für die Begründung eines moralischen Charakters. Eine Erziehung trägt immer diese Ambivalenz in sich. Sie hat den Charakter einer „allmählichen Reform“ des Verhaltens, weil dem zu Erziehenden vieles beigebracht

³⁵² Rel., IV 698.

³⁵³ In diesem Zusammenhang stimme ich der Position Höffes (2007, S. 355) zu: „Gibt es eine Erziehung, die das Böse verhindert? Die Antwort lautet: Ja und Nein. Bei Personen, deren Erziehung zum moralisch Guten rechtzeitig beginnt und die das Tun des Guten durch fortgesetztes Einüben zum Charaktermerkmal werden lassen, hat das Böse so gut wie keine Chance. Allerdings ist der vorsichtige Zusatz ‚so gut wie‘ unverzichtbar, gestützt durch eine Überlegung zum Gedanken der schönen Seele: Aus der Verschärfung der Aufgabe, aus der Erziehung zur Moralität, folgt eine Abschwächung der Erreichbarkeit, dererwegen keine Erziehung das Böse ausnahmslos verhindern kann. Erstens beginnt nicht jede Erziehung zum moralisch Guten rechtzeitig; zweitens führt sie selbst bei rechtzeitigem Beginn nicht immer zum Erfolg.“

werden muss, damit er seine Mündigkeit erreicht. Aber dafür gibt es keinen festen Zeitpunkt, abgesehen vom Rechtsgesetz. Denn niemand emanzipiert sich, nur weil er 18 Jahre alt ist. Die Erziehung trägt auch zu dieser Revolution bei. Von daher ist sie vor allem eine Erziehung zur moralischen *Revolution*. Das wäre wie eine „Wiedergeburt“ für den Menschen, betont Kant enthusiastisch.

Jetzt ist der Unterschied zwischen Reform und Revolution klar geworden, sowie ihre Beziehung zu beiden verschiedenen Dimensionen des Menschen (Phänomen/Noumenon). Eine Revolution ist eine *Revolution der Denkungsart des Subjekts*, sie geschieht auf einmal und ist radikal. Sie ist notwendig und soll durch Erziehung ermöglicht werden. Dafür ist die allmähliche Reform der Sinnesart notwendig.

„Das ist: wenn er den obersten Grund seiner Maximen, wodurch er ein böser Mensch war, durch eine einzige unwandelbare Entschließung umkehrt (und hiermit einen neuen Menschen anzieht): so ist er so fern, dem Prinzip und der Denkungsart nach, ein fürs Gute empfängliches Subjekt; aber nur in kontinuierlichem Wirken und Werden ein guter Mensch: d. i. er kann hoffen, daß er bei einer solchen Reinigkeit des Prinzips, welches er sich zur obersten Maxime seiner Willkür genommen hat, und der Festigkeit desselben, sich auf dem guten (obwohl schmalen) Wege eines beständigen Fortschreitens vom Schlechten zum Bessern befindet“³⁵⁴.

Auf diesem Zusammenhang etabliert Kant die sittliche Bildung des Menschen, hier als Erwachsener betrachtet. Sie soll nicht durch die Besserung der Sitten beginnen. Eine solche Besserung könnte ein gesetzmäßiges Verhalten (äußerlich) entwickeln, aber auch Heuchelei hervorrufen. Nötig ist daran zu arbeiten, eine Umwandlung der Denkungsart und die Gründung eines Charakters zu schaffen. Diese Umwandlung bedeutet eine innere Arbeit, welche von Anfang an geübt werden muss. Die Übung der Urteilskraft bildet in der Argumentation dieses Abschnitts der Religionsschrift den Kern. Hier sind inhaltlich bereits zwei Aspekte aufgeführt, die Kant später in der Tugendlehre

³⁵⁴ Rel., IV 698-699.

seiner Metaphysik der Sitten detaillierter darstellt: eine *Didaktik* für die Ethik und dabei die Ausführung (Anwendung) der gelernten Prinzipien durch eine Ethik *Asketik*. Damit ist die Lehrbarkeit der Tugend bereits vorausgesetzt.

Für die Übung der Urteilsfähigkeit sind Beispiele nicht wohl geeignet. Einerseits sollte man das Beispiel nutzen, sagt Kant, um die Unreinheit einiger Maximen für den Schüler darzustellen. Er sollte auf jeden Fall den Unterschied zwischen gesetzmäßiger Handlung und sittlicher Handlung, d. h. zwischen Legalität und Moralität erkennen. Diese Übung wird die Idee der Pflicht als eine dauernde Referenz entwickeln.

„Diese Anlage zum Guten wird dadurch, daß man das Beispiel selbst von guten Menschen (was die Gesetzmäßigkeit derselben betrifft) anführt, und seine moralischen Lehrlinge die Unlauterkeit mancher Maximen aus den wirklichen Triebfedern ihrer Handlungen beurteilen läßt, unvergleichlich kultiviert, und geht allmählich in die Denkungsart über: so daß Pflicht bloß für sich selbst in ihren Herzen ein merkliches Gewicht zu bekommen anhebt“³⁵⁵.

Andererseits sollte die Übung der Urteilsfähigkeit auf keinen Fall zur Bewunderung „guter Beispiele“ verleiten, weil es bei der Befolgung der Pflicht keine außerordentliche Handlung gibt. Diese Bewunderung sollte eher auf unsere ursprüngliche Anlage zum Guten gerichtet werden³⁵⁶.

Wie man feststellen kann, ist das Problem des Bösen in der menschlichen Natur kein unlösbares Problem, und Kant hebt es besonderes im 4. Abschnitt des ersten Teils der Religionsschrift hervor.

³⁵⁵ Rel., IV 699-700.

³⁵⁶ Diese Bewunderung sollte nach Kant durch die folgende Feststellung provoziert werden: „Was ist das (kann man sich selbst fragen) in uns, wodurch wir, von der Natur durch so viel Bedürfnisse beständig abhängige Wesen, doch zugleich über diese in der Idee einer ursprünglichen Anlage (in uns) so weit erhoben werden, daß wir sie insgesamt für nichts, und uns selbst des Daseins für unwürdig halten, wenn wir ihrem Genusse, der uns doch das Leben allein wünschenswert machen kann, einem Gesetze zuwider nachhängen sollten, durch welches unsere Vernunft mächtig gebietet, ohne doch dabei weder etwas zu verheißen noch zu drohen?“ (Rel., IV 700).

Die Lösung des Problems erfolgt nicht spontan oder natürlich, sondern sie muss mittels der menschlichen Kräfte fortgesetzt werden.

In diesem Zusammenhang ist die Entwicklung aller Naturanlagen lediglich der Anfang des menschlichen Fortschritts zum sittlich Guten. Diese Entwicklung, sie soll auch als erzieherischer Prozess verstanden werden, sollte nicht nur gute (d. h. zum gesetzmäßigen Handeln befähigte) Menschen, sondern und vor allem tugendhafte (zum Handeln „aus Pflicht“ befähigte) Menschen hervorbringen.

IV - ERZIEHUNG UND DIE FRAGE DANACH, WAS DER MENSCH IST UND WAS ER SEIN SOLL

4.1 Grundbestimmungen der Erziehung

In den vorhergehenden Kapiteln wurde gezeigt, wie Kant in der Regierungs- und Erziehungskunst die schwierigsten der Menschheit aufgegebenen Aufgaben erkannt hat. Dabei stellt Kant die Forderung, einen Plan für die Erziehung zu konzipieren, obwohl er diesen in seinen systematischen Schriften selbst nur skizziert hat. Worauf soll sich dieser Plan stützen? Können hier einige Aspekte der Pädagogik-Schrift hilfreich sein? Geht man von seinem Postulat aus, dass der Mensch nur durch die Erziehung zum Menschen wird, so ist es innerhalb dieses Kapitels, bei der Erklärung dieser These, vor allem sehr wichtig, den Erziehungsbegriff zu erläutern. Damit verbunden ist auch die Rolle der Erziehung im Bezug auf Ethik und Anthropologie.

Die grundlegende Hypothese dieser Arbeit besteht darin, wie am Anfang dargestellt, die Begründung und Legitimation der Erziehung als „Erziehung zur Moralität“ innerhalb der praktischen Philosophie Kants zu rekonstruieren. Hierbei verzichte ich auf die Analyse der ganzen Konstellation von Problemen der Pädagogik-Schrift, um mich stattdessen auf bestimmte Passagen zu konzentrieren, die jene Bestimmung sinnvoll ermöglichen werden. Wichtiger als die Vielzahl von Varianten des Pädagogik-Begriffs innerhalb der Pädagogik-Schrift zu erläutern ist es, die Aspekte hervorzuheben, die die Anknüpfung sowohl an die Moralphilosophie als auch an die anthropologische und geschichtsphilosophische Fundierung klar zeigen und eben dadurch die Rolle der Erziehung erklären. Deshalb bedeutet der Titel dieses Kapitels, mehr vielleicht als eine Bestimmung im Sinne einer präzisen

Identifizierung, eine *Verortung*, und deshalb befasst sich der erste Abschnitt dieses Kapitels mit den Grundbestimmungen der Erziehung. Es muss deutlich werden, dass Kant an keine bloße Instrumentalisation der Pädagogik im Dienst der Ethik gedacht hat, sondern dass sie als menschliche Handlung auch der Ethik verpflichtet ist, auch wenn sie für ihre Methoden und spezifischen Aufgaben Freiraum und wissenschaftliche Autonomie haben soll, um daran zu arbeiten.

Die Aspekte, auf welche ich hier eingehen möchte, sind: a) die grundlegenden *Unterscheidungen* zwischen *physischer* und *praktischer* Erziehung; b) es gibt keinen perfekten Plan für die Erziehung, sondern dieser muss ein offenes Projekt sein, das jedoch der Idee der Erziehung verpflichtet ist; c) die *Forderung*, dass sie sich in ein Studium verwandle und; d) die Bestimmung ihrer *Aufgabe*.

Die Grundbestimmungen der Erziehung sind vor allem in der Pädagogik-Schrift zu finden. Auch wenn sie in ihrer *Gestaltung* und ihrem *Inhalt* viele Probleme hat, wie im I. Kapitel gezeigt wurde, können wir wenigstens die oben erwähnten vier Aspekte hier einbeziehen, insofern sie grundsätzlich nicht im Gegensatz zur Philosophie, insbesondere zur Moral, Anthropologie und Geschichtsphilosophie Kants stehen.

4.1.1 Physische und praktische Erziehung – eine Differenzierung

Die Schrift *Über Pädagogik* hat zwei Hauptteile: eine *Einleitung* und eine *Abhandlung*. Die Abhandlung ist in zwei Teile gegliedert: Physische Erziehung und praktische Erziehung. Ich möchte kurz einige Merkmale der Abhandlung darstellen. Nach Kant kann die Pädagogik oder, wie er selbst sagt, „Erziehungslehre“ grundsätzlich entweder *physisch* oder *praktisch* sein. Diese zwei Perspektiven entsprechen genau seinen zwei

Betrachtungsweisen des Menschen (intelligible und sensible). *Physische* Erziehung bezieht sich auf den Menschen als empirisches, durch die Naturkausalität bestimmtes Wesen, d. h. als Mängelwesen, und zwar in den verschiedenen Entwicklungsphasen seines Lebens. „Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Tieren gemein hat, oder die Verpflegung“³⁵⁷. Von Natur aus ist der Mensch auf die Verpflegung durch andere Menschen angewiesen. Ohne Sorge der anderen kann kein Kind allein überleben. Deshalb besteht die Aufgabe der „Eltern, oder Ammen oder Wärterinnen“ zunächst darin, sich um die Verpflegung zu kümmern³⁵⁸. Außer Nahrung und Schutz ist hier vor allem wichtig, die natürliche Entwicklung zu fördern.

Die physische Erziehung ist bloß negativ. Ihre Aufgabe besteht nämlich in einer „Begleitung“ von Erwachsenen im Prozess der Kindheit. In diesem Sinne denkt Kant ähnlich wie Rousseau: Wichtiger als vieles zu tun ist es zu verhüten, dass manches getan wird³⁵⁹. Dennoch soll diese „Begleitung“ nicht als Abwesenheit verstanden werden. In diesem Punkt geht es auch um die Disziplin des Kindes. Man soll beim Kind nicht frühzeitig Gewohnheiten einreißen lassen, die später zu Bedürfnissen werden können, denn sonst besteht die Gefahr, dass der Zögling den Weg zum späteren Laster einschlägt. Es ist wichtig, die natürliche Reinheit der Kinder nicht zu verderben. Wenn sie daran gewöhnt wurden, „alle ihre Launen erfüllt zu sehn: so kommt das Brechen des Willens nachher zu spät“³⁶⁰. Bei der physischen Erziehung gehören insbesondere Wartung und Disziplin zusammen, auf welche später eingegangen wird.

Praktische Erziehung ist die Erziehung zur Moralität. Ihre Aufgabe besteht in der Bildung des Charakters. Sie ist positiv, weil sie zur „zweiten Natur“ des Menschen führt und ihn befähigt, allein durch seine eigene Vernunft zu lernen. Wie man sieht, ist das eindeutig mehr als die bloße

³⁵⁷ ÜP, VI 712.

³⁵⁸ Hier knüpft der Gedanke Kants an Rousseaus *Emile* (2001, S. 116) an: „Wir beginnen zu lernen, wenn wir beginnen zu leben. Unser erste Lehrer ist unsre Amme“.

³⁵⁹ Vgl. *Emile*, S. 115.

³⁶⁰ ÜP, VI 718.

Bewahrung der Natur des Kindes. Praktisch ist sie deshalb, weil ihre Aufgabe nicht anders als moralisch zu verstehen ist. Dadurch soll der Mensch „gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes Wesen leben könne. (Praktisch nennt man alles dasjenige, was Beziehung auf Freiheit hat)“³⁶¹. Allerdings sind physische und moralische Erziehung nicht getrennt zu sehen. Die physische Erziehung involviert jederzeit eine moralische Dimension, und die moralische setzt die physische voraus. „Zu der praktischen Erziehung gehört 1) Geschicklichkeit, 2) Weltklugheit, 3) Sittlichkeit“³⁶². Diese Begriffe werden noch unter den Stichworten Kultivierung, Sozialisierung und Moralisierung erscheinen.

4.1.2 Erziehung als Idee

„Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisieren“³⁶³, so lautet die Stellungnahme Kants hinsichtlich des Nachdenkens über die Erziehung. In gewisser Weise scheint hier sogar der Prozess beziehungsweise der Versuch als solcher wichtiger zu sein, als das Ziel. Es handelt sich um einen Entwurf, weil eine Generation keine vollkommene Theorie erreichen kann. Nur der ganzen menschlichen Gattung kann dies gelingen. Eben deshalb spricht Kant über ein Ideal, d. h. über einen jenseits von Raum und Zeit vollkommenen Zustand. Dennoch, so fährt er fort, muss man „nicht gleich die Idee für schimärisch halten, und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten“³⁶⁴. Aus diesen zwei Passagen, in denen Kant einmal über das *Ideal* einer Theorie der Erziehung spricht und die

³⁶¹ Ebda., VI 712.

³⁶² Ebda., VI 746.

³⁶³ Ebda., VI 700.

³⁶⁴ Ebda., VI 700.

Würde dieser *Idee* hervorhebt, ergibt sich vielleicht noch nicht die Möglichkeit, ein grundsätzliches Prinzip für eine Theorie anzubieten, insofern solche Sätze inhaltlich *negativ* betrachtet werden können. Ihre Aussagen sind also nur indirekt, aber doch ein wertvoller Ausgangspunkt. Interpretiert man diese Begriffe jedoch mit Unterstützung der kritischen Werke Kants – in denen sie explizit erläutert werden –, so ist es möglich, sie durch eine andere Perspektive zu betrachten, d. h. sie gewinnen dadurch eine *positive* Bedeutung. Deshalb sind folgende Fragen hier zu klären: Was meint Kant, wenn er über *Idee* spricht? Die Idee der Erziehung scheint wichtiger als die empirische Aufgabe selbst zu sein. Wenn es so ist, wie kann man das interpretieren? Was bedeutet ein *Ideal*, und in welcher Beziehung steht es zur Idee?

Die Erziehung als Idee scheint in der Pädagogik-Schrift, trotz aller Kritik und des Streits um ihre Urheberschaft, nicht umsonst. Jeder, der sich schon einmal mit der Philosophie Kants beschäftigt hat, wird nicht bestreiten wollen, dass der Begriff Idee eine zentrale Rolle in seinem philosophischen System spielt. Warum sollte dann dieser Begriff innerhalb der Pädagogik keine Geltung haben? Meines Erachtens ist dieser Begriff ein zentrales Element, wodurch die Verbindung zwischen Erziehung und Moral bei Kant interpretiert werden kann. Sie ermöglicht keine Einschränkung der pädagogischen Aufgabe auf die empirische Ebene, insofern sie ein *transempirischer* Begriff ist³⁶⁵.

Die Idee der Erziehung ist im Sinne Kants letztendlich nicht anders als die *Idee der sittlichen Vollkommenheit* zu verstehen. Durch die Idee kann sich die erzieherische Praxis regulieren, weil sie den Bereich der Erfahrung übersteigt. Deshalb hat sie eine *regulative* Rolle, keine konstitutive. Um

³⁶⁵ BLAß (1978, S. 19) argumentiert: „Idee ist ein transempirischer Begriff, der die Unzulänglichkeit der Erfahrung übersteigt und das jeweils begriffliche Gemeinte zur Totalität und Vollkommenheit erklärt“. Andere Autoren interpretieren in derselben Weise diese Bestimmung von Idee (WINKELS, 1984, S. 141; BREINBAUER, 1996, S. 76). Bemerkenswert ist ebenfalls in diesem Zusammenhang die Auffassung von HUFNAGEL (1990, S. 79), wenn er schreibt: „In Kants pädagogischer Theorie sind, systematisch betrachtet, alle wesentlichen Bestimmungen seiner Transzentalphilosophie präsent“.

den Begriff der Erziehung als Idee hier zu erhellen, wird zunächst gezeigt, was Kant unter Idee überhaupt verstanden hat.

Hierbei scheint der Rekurs auf die Erläuterungen über die Bedeutung von *Idee* in der *Kritik der reinen Vernunft* angebracht zu sein. Kant hat in der transzentalen Dialektik im Rahmen der Erklärung über den Gebrauch der Vernunft dargestellt, was er unter diesem Begriff versteht. Da wird der Verstand als „Quelle“ der Erfahrung charakterisiert, insofern er die Mannigfaltigkeit der sinnlichen Anschauungen unter Kategorien (auch als reine Verstandesbegriffe benannt) einordnet und die Vernunft als „Quelle“ von reinen Vernunftbegriffen, beziehungsweise den Sitz von transzentalen Ideen bestimmt.

„Verstandesbegriffe werden auch a priori vor der Erfahrung und zum Behuf derselben gedacht; aber sie enthalten nichts weiter, als die Einheit der Reflexion über die Erscheinungen, in so fern sie notwendig zu einem möglichen empirischen Bewußtsein gehören sollen“³⁶⁶.

Die Rolle der Verstandesbegriffe ist in diesem Sinne konstitutiv für die Erfahrung, insofern sie nur durch gewisse Kategorien als *Erkenntniserfahrung* betrachtet werden kann. Was die Eigentümlichkeit des Vernunftbegriffs ausmacht, ist nämlich:

„[D]aß er sich nicht innerhalb der Erfahrung wolle beschränken lassen, weil er eine Erkenntniß betrifft, von der jede empirische nur ein Teil ist (vielleicht das Ganze der möglichen Erfahrung oder ihrer empirischen Synthesis), bis dahin zwar keine wirkliche Erfahrung jemals völlig zureicht, aber doch jederzeit dazu gehörig ist. Vernunftbegriffe dienen zum Begreifen, wie Verstandesbegriffe zum Verstehen (der Wahrnehmungen)“³⁶⁷.

Kant nimmt als Beispiel Platons Ideenlehre, um die Bedeutung seiner transzentalen Ideen von jener zu unterscheiden und zu erläutern. Platon hat sich dieses Begriffs bedient, um etwas, „was nicht allein

³⁶⁶ KrV, II 319.

³⁶⁷ KrV, II 320.

niemals von den Sinnen entlehnt wird, sondern welches sogar die Begriffe des Verstandes, mit denen sich Aristoteles beschäftigte, weit übersteigt, indem in der Erfahrung niemals etwas damit Kongruierendes angetroffen wird³⁶⁸, zu bestimmen³⁶⁹. Bei Platon sind die Ideen, so stellt Kant fest, mehr als lediglich Schlüssel zur Erfahrung wie die Verstandeskategorien, sondern sie sind „Urbilder“ der Dinge selbst. Auch für den griechischen Philosophen fordert unsere „Erkenntniskraft“ eine höhere synthetische Einheit, um die Erfahrung als solche zu betrachten, und Kant hat ebenfalls bemerkt, dass dieses Bedürfnis besteht, weil die Vernunft allein durch die Erfahrungserkenntnisse nicht befriedigt werden kann. Zur Vernunft gehört eine gewisse Sehnsucht, welche sie ständig zum Suchen des Unbedingten führt³⁷⁰. Dass dieses Unbedingte nicht durch die Erfahrung erreichbar ist, bedeutet keineswegs, dass es sich um ein Hirngespinst handelt. Der Königsberger Philosoph kritisiert jedoch die Auffassung Platons, insofern dieser den Begriff Idee in einer „mystischen Deduktion“

³⁶⁸ KrV, II 321-322.

³⁶⁹ In seiner Metaphysik kritisiert Aristoteles die Ideenlehre Platons. Für Aristoteles ist die Ideenlehre seines Meisters eine Verdoppelung der Dinge, und ein solcher Dualismus zwischen Ideen und Gegenständen muss überwunden werden. Das Wesen der Dinge ist für ihn nicht außerhalb der Dinge selbst, sondern in den Dingen selbst. Dennoch ist seine Interpretation Platons, in gewisser Weise, eine Karikatur dieser. Das hat zur einer vereinfachten Lektüre von Platons Werk geführt. Im Hintergrund dieser Auseinandersetzung steht der Begriff von Realität. Aristoteles' Auffassung nach ist die Realität das Einzelding, der Gegenstand der Sinne. Nach Platon sind die Gegenstände nur Gegenstände, weil es Ideen gibt.

³⁷⁰ Kant beschreibt mit großer Genauigkeit, wie dieser Impuls der Vernunft wirkt. In der Vorrede zur ersten Auflage der *Kritik der reinen Vernunft* heißt es: „Die menschliche Vernunft hat das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse: daß sie durch Fragen belästigt wird, die sie nicht abweisen kann, denn sie sind ihr durch die Natur der Vernunft selbst aufgegeben, die sie aber auch nicht beantworten kann, denn sie übersteigen alles Vermögen der menschlichen Vernunft. In diese Verlegenheit gerät sie ohne ihre Schuld. Sie fängt von Grundsätzen an, deren Gebrauch im Laufe der Erfahrung unvermeidlich und zugleich durch diese hinreichend bewährt ist. Mit diesen steigt sie (wie es auch ihre Natur mit sich bringt) immer höher, zu entfernteren Bedingungen. Da sie aber gewahr wird, daß auf diese Art ihr Geschäfte jederzeit unvollendet bleiben müsse, weil die Fragen niemals aufhören, so sieht sie sich genötigt, zu Grundsätzen ihre Zuflucht zu nehmen, die allen möglichen Erfahrungsgebrauch überschreiten und gleichwohl so unverdächtig scheinen, daß auch die gemeine Menschenvernunft damit im Einverständnisse steht. Dadurch aber stürzt sie sich in Dunkelheit und Widersprüche, aus welchen sie zwar abnehmen kann, daß irgendwo verborgene Irrtümer zum Grunde liegen müssen, die sie aber nicht entdecken kann, weil die Grundsätze, deren sie sich bedient, da sie über die Grenze aller Erfahrung hinausgehen, keinen Probierstein der Erfahrung mehr anerkennen. Der Kampfplatz dieser endlosen Streitigkeiten heißt nun Metaphysik“ (KrV, II 11).

festgelegt hat, und argumentiert dabei, dass er diesen „Übertreibungen“ und „Hypostasierungen“ nicht folgen kann³⁷¹. Andererseits erkannte er an:

„Wenn man das Übertriebene des Ausdrucks absondert, so ist der Geistesschwung des Philosophen, von der kopeilichen Betrachtung des Physischen der Weltordnung zu der architektonischen Verknüpfung derselben nach Zwecken, d. i. nach Ideen, hinaufzusteigen, eine Bemühung, die Achtung und Nachfolge verdient“³⁷².

Die Ideen bei Platon sind insbesondere mit Problemen im Bereich des *Praktischen* verbunden, nämlich mit Problemen, die die Freiheit des menschlichen Wesens betreffen³⁷³. Die Freiheit steht aber wiederum „ihrerseits unter Erkenntnissen [...], die ein eigentümliches Produkt der Vernunft sind“³⁷⁴. Insofern Kant sich auch mit demselben Problem konfrontiert sieht – nämlich die Rechtfertigung des Gebrauchs dieses Begriffs –, führt er in seiner Erläuterung das Beispiel der Idee der Tugend ein, um die Rolle von Ideen überhaupt zu klären. Wer die Tugend aus Erfahrung zu begründen versucht, der kann eigentlich keine Geltung dieses Begriffs beweisen. Die Gegenstände der Erfahrung können zwar als „Beispiele“ dienen, nicht aber als „Urbilder“ der Tugend betrachtet werden. Obwohl niemand mit einer reinen Idee der Tugend adäquat handeln kann, beweist das nicht, dass es sich um einen schimärischen

³⁷¹ Vgl. KrV, II 322.

³⁷² KrV, II 325. Der Ausdruck „kopeilichen“ (Weischedel Ausgabe) oder „copeilichen“ (Akademie Ausgabe) bedeutet hier den Bezug auf die Welt als eine „Kopie“ der Ideen. Eine „kopeiliche Betrachtung“ würde innerhalb der sinnlichen Welt beschränkt sein. Der Impuls, diese zu übersteigen, zeigt eben den Anspruch der Vernunft nach einer architektonischen Einheit der Weltordnung.

³⁷³ Mit Bezug auf diesen Aspekt wurde der Text von SCHMIED-KOWARZIK (1999, S. 26-39) unter dem Titel „Platon – Die Idee des Guten. Zu den Anfängen der praktischen Philosophie“ verfasst. In: Ders. Denken aus geschichtlicher Verantwortung. Wegbahnen zur praktischen Philosophie. Würzburg, 1999. Seiner Auffassung nach hat das gesamte Werk Platons eine „große Einheit der Begründung der praktischen Philosophie aus dem Primat der Praxis“. Darüber hinaus bemerkt er: „Alle Denkbemühungen Platons kreisen um die Frage: Wie vermögen wir unser praktisches – d. h. immer sittlich-praktisches – Menschsein in der Welt zu bestimmen?“ (S. 27).

³⁷⁴ KrV, II 322-323.

Gedanken handelt. Die Möglichkeit ihrer Ausführung eröffnet die Perspektive, sie als wahrhaft anzuerkennen.

„Denn es ist gleichwohl alles Urteil, über den moralischen Wert oder Unwert, nur vermittelst dieser Idee möglich; mithin liegt sie jeder Annäherung zur moralischen Vollkommenheit notwendig zum Grunde, so weit auch die ihrem Grade nach nicht zu bestimmende Hindernisse in der menschlichen Natur uns davon entfernt halten mögen“³⁷⁵.

Wenn der Mensch urteilt, beschäftigt er sich mit Ideen, d. h. einem Orientierungsprinzip, wodurch er seinem Leben einen Sinn geben kann und für seine Beziehung zur Natur und zu anderen Menschen Gesetze etabliert. Das ist auch in gewissem Maße etwas, das unter dem Begriff *Handeln* verstanden werden kann. Hier bewegt sich das urteilende Subjekt unter der Idee der Freiheit. Seine Beurteilung beruht nicht auf Naturgesetzen.

In diesem Zusammenhang zieht Kant für seine weiteren Erläuterungen das Beispiel der Republik Platons heran. Die „erträumte Vollkommenheit“ zeigt wiederum die enge Verbindung der Ideen mit der menschlichen Praxis, zwischen Denken und Handeln. Andererseits können diese Ideen aufgrund der menschlichen Unvollkommenheit im Bereich der Erfahrung nur eben beispielsweise erscheinen. Das ist einer der Gründe von vielen Vorwürfen gegen Platon und auch in derselben Perspektive gegen Kant. Dennoch besteht die Würde der philosophischen Arbeit darin, das Denken in einem philosophischen Werk gründlich zu untersuchen, anstatt es ohne weiteres als nutzlos, gefährlich oder peinlich schnell zu verwerfen. Hier versucht Kant zu zeigen, dass die Ideen nötig sind, weil sie einen Grund dafür geben, was in der menschlichen Praxis getan werden soll.

„Eine Verfassung von der größten menschlichen Freiheit nach Gesetzen, welche machen, daß jedes Freiheit mit der andern ihrer zusammen bestehen kann (nicht von der größten

³⁷⁵ KrV, II 323.

Glückseligkeit, denn diese wird schon von selbst folgen), ist doch wenigstens eine notwendige Idee, die man nicht bloß im ersten Entwurfe einer Staatsverfassung, sondern auch bei allen Gesetzen zum Grunde legen muß, und wobei man anfänglich von den gegenwärtigen Hindernissen abstrahieren muß, die vielleicht nicht sowohl aus der menschlichen Natur unvermeidlich entspringen mögen, als vielmehr aus der Vernachlässigung der echten Ideen bei der Gesetzgebung“³⁷⁶.

Die Vollkommenheit gehört nicht in die Welt der Erfahrung, worin sich eigentlich die menschliche Praxis entfaltet. Dennoch gehört sie als Zweck zur menschlichen Vernunft, welche uns als intelligible Wesen charakterisiert. Durch die Idee einer vollkommenen politischen Verfassung ist uns ein *Maximum* bzw. ein Urbild gegeben, dem sich die reale Verfassung immer mehr annähern kann.

Im Abschnitt B 384 bestimmt Kant die Idee als einen „notwendigen Vernunftbegriff, dem kein kongruierender Gegenstand in den Sinnen gegeben werden kann“³⁷⁷. Da nennt er sie spezifisch *transzendentale Ideen* und fügt eine weitere Bemerkung hinzu: „Sie sind Begriffe der reinen Vernunft; denn sie betrachten alles [sic!] Erfahrungserkenntnis als bestimmt durch eine absolute Totalität der Bedingungen“³⁷⁸. Eine absolute Totalität von *bedingten* Gegenständen kann nicht selbst bedingt sein, sonst ist sie gar nicht absolut. Diese muss *unbedingt* sein³⁷⁹, weil die Vernunft durch ihre Schlüsse nach Allgemeinheit der Erkenntnis sucht.

Die Ideen haben demnach eine entscheidende Beziehung zum Gebrauch des Verstandes. Dadurch gibt die Vernunft dem Verstand eine „Richtung“, damit diesem eine Einheit seiner Handlungen gelingt. Sie gelten also als ein Kanon für den Verstand. Eine andere Bestimmung von Ideen ist folgende:

³⁷⁶ Ebda., II 323-324.

³⁷⁷ Ebda., II 331.

³⁷⁸ Ebda., II 331.

³⁷⁹ Vgl. KrV, II 328.

„Wenn man eine Idee nennt: so sagt man dem Objekt nach (als von einem Gegenstande des reinen Verstandes) sehr viel, dem Subjekte nach aber (d. i. in Ansehung seiner Wirklichkeit unter empirischer Bedingung) eben darum sehr wenig, weil sie, als der Begriff eines Maximum in *concreto* niemals kongruent kann gegeben werden. Weil nun das letztere im bloß spekulativen Gebrauch der Vernunft eigentlich die ganze Absicht ist, und die Annäherung zu einem Begriffe, der aber in der Ausübung doch niemals erreicht wird, eben so viel ist, als ob der Begriff ganz und gar verfehlt würde, so heißt es von einem dergleichen Begriffe: er ist nur eine Idee“³⁸⁰.

Ähnlich wird in der Pädagogik-Schrift argumentiert, dass eine „Idee [...] nichts anderes [ist], als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet“³⁸¹.

Der Zusammenhang von Ideen und Ideal wird erst innerhalb des III. Hauptstücks der transzendentalen Dialektik - *Das Ideal der reinen Vernunft* - dargestellt. Da zeigt Kant auch die Eigentümlichkeit seiner Konzeption hinsichtlich der Konzeption Platons. Mit Ideal meint er hier nicht das, was man durch die Idee verstehen kann, sondern darüber hinaus ein Ding gleichsam *in concreto* und *in individuo* durch die Idee bestimmt. Was nach Platon eine „Idee des göttlichen Verstandes“ war, ist hier das, was Kant *Ideal* nennt. Demzufolge nimmt Kant an, dass die Vernunft nicht nur Ideen, sondern auch in gewisser Weise Ideale enthält. Sie haben dennoch keine schöpferische Kraft wie jene bei Platon, aber doch eine *praktische Kraft* und müssen „der Möglichkeit der Vollkommenheit gewisser Handlungen zu Grunde liegen“³⁸². Was die Idee und das Ideal gemeinsam charakterisiert, ist, dass sie die Erfahrung leiten können, also die ständige Überprüfung dessen, was man tut oder tun lässt. Genau deshalb können sie als regulative Prinzipien funktionieren. „Sowie die Idee die Regel gibt, so dient das Ideal in solchem Falle zum Urbilde der durchgängigen Bestimmung des Nachbildes“³⁸³.

³⁸⁰ KrV, II 331.

³⁸¹ ÜP, VI 700-701.

³⁸² KrV, II 513.

³⁸³ Ebda., II 513.

Kant betont, es komme hier nicht in Frage, eine „objektive Realität“ bzw. die Existenz von Idealen zu beweisen, sondern vielmehr handelt es sich darum, ihre Funktion und Bedeutung zu zeigen. Was sie so wichtig macht, besteht darin, dass sie ein „unentbehrliches Richtmaß der Vernunft“ liefern. Die Vernunft braucht einen Begriff von etwas Vollständigem, um „den Grad und die Mängel des Unvollständigen zu schätzen und abzumessen“³⁸⁴.

Jetzt wird durch die oben dargestellten Erläuterungen über die Begriffe Idee und Ideal klar, was Kant als Ideal einer „Theorie“ der Erziehung hervorzuheben pflegt. Der Begriff *Ideal* ist mit dem der Idee verknüpft und kann durch sie erfasst werden³⁸⁵. Woran sonst als an einer idealen Theorie sollte sich die Erziehungspraxis orientieren? Wenn sie sich lediglich als eine „Antwort“ auf die Umstände ihrer Rolle verkürzt, dann verfällt sie der Zwecklosigkeit. Da herrscht jede Art von Willkür und Improvisation, und es fehlt an allgemeingültigen Kriterien. Letztendlich wird der Grund ihrer Relevanz innerlich korrumptiert.

„Erst muss unsere Idee nur richtig sein, und dann ist sie bei allen Hindernissen, die ihrer Ausführung noch im Wege stehen, gar nicht unmöglich“³⁸⁶, so überzeugt argumentiert Kant. Für ihn ist die Orientierung der Pädagogik durch die Idee der Erziehung legitim, und mittels dieser wird deshalb keine erzieherische Praxis zwecklos. Die vollständige Entwicklung aller Naturanlagen des Menschen ist wenigstens in der Idee der Erziehung möglich. Das heißt, durch die Idee der Erziehung ist dieses Ideal denkbar. Und hier verknüpft sich diese Idee mit der der Menschheit – nur die ganze Menschengattung kann die vollständige Entwicklung aller Naturanlagen erreichen. Dennoch ist diese Idee allerdings notwendig und wahrhaft.

Man kann also feststellen, dass der Gebrauch dieser beiden Begriffe in der Pädagogik-Schrift nicht dem widerspricht, was Kant über beide in

³⁸⁴ Vgl. KrV, II 514.

³⁸⁵ Vgl. BLAß, 1978, S. 18.

³⁸⁶ ÜP, VI 701.

seiner KrV gesagt hat. Sie haben für die Grundlegung von Kants Konzeption der Pädagogik strategische Bedeutung. Innerhalb der Pädagogik-Schrift sind sie nicht erläutert, aber sie werden doch verständlich, wenn man die KrV zur Analyse von beiden heranzieht. Klar ist, dass die Spur von Kants kritischem Denken deutlich in diesen Passagen der Pädagogik-Schrift erscheint. Die Annahme der Erziehung als Idee und demnach des Ideals einer Theorie der Erziehung ist für Kant kein fremdes Thema. Dadurch wird einer der wichtigsten Referenzpunkte festgelegt, um die Legitimität des Gebrauchs des Erziehungsbegriffs bei Kant zu bestätigen.

In dieser Perspektive wird ebenfalls die Forderung Kants deutlich, dass sich die Pädagogik in ein Studium bzw. in eine orientierte Wissenschaft verwandle und ihre spezifischen Aufgaben erfülle, nämlich zur Disziplin, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung führe. Diese Forderung hängt mit der Idee der Erziehung zusammen. Es muss aber gezeigt werden, aufgrund welcher Kriterien man über einen Wissenschaftscharakter der Pädagogik sowie ihres entsprechenden Geltungsbereichs sprechen kann. Demzufolge wird es sich in diesem Rahmen zeigen, dass der Begriff der Erfahrung und des Experiments in ihrem Zusammenhang sehr bedeutend für die Erziehung und Pädagogik sind. Es wird also dargestellt, dass in der Pädagogik Prinzipien (aus der praktischen Vernunft) und Erfahrung aufeinander bezogen sind. Eben deshalb wird von Vermittlung gesprochen. In diesem Sinne kann sowohl die Erziehung als auch die Pädagogik als eine Art Vermittlung der Ethik Kants betrachtet werden. Selbst wenn diese Argumentation nicht ausreichen sollte, um von einer vollständigen Theorie der Erziehung bei Kant zu sprechen, so bleibt wenigstens die Möglichkeit, alle bisher dargestellten Aspekte sowohl als ihre transzendentalen als auch geschichtsphilosophischen und anthropologischen „Anfangsgründe“ zu betrachten.

4.2 Kants Forderung: „Erziehung muss ein Studium werden“

Der Mensch ist, wie bereits thematisiert wurde, von einem Erziehungsprozess abhängig, um Mensch zu sein, und diesen Prozess muss er selbst vorantreiben, er hängt also wiederum vom Menschen ab. Durch die Idee der Selbstverwirklichung bzw. Selbstbestimmung des Menschen gelangt man zu der Idee der Erziehung. „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“³⁸⁷. Diese Bestimmung bedeutet zweierlei: die Angewiesenheit des Menschen auf Erziehung, aber zugleich implizit die Angewiesenheit der Erziehung auf Menschen. Der Einzelne befindet sich, als zu Erziehender, in einem Prozess dessen Urheber nicht allein er selbst ist, sondern seine Gattung, welche konkret in der vorgehenden Generation manifestiert ist. Wenn er durch Menschen erzogen wird, die wiederum durch andere Menschen erzogen wurden, wird es für ihn möglich, allmählich an diesem Prozess und sogar an der Verbesserung der Erziehung innerhalb der Gesellschaft aktiv teilzunehmen. Das Wichtigste ist, dass es lediglich dem Menschen möglich ist, darüber zu reflektieren.

Aus diesem Erziehungsbedürfnis entspringt die Forderung, dass man für die Entfaltung aller Naturanlagen des Menschen einen bestimmten Plan entwickeln muss. Kant macht darauf aufmerksam, dass man viel mehr als bloß das Beispiel von Erwachsenen (Eltern z. B.) braucht, um eine zur Mündigkeit orientierte Erziehung zu entwickeln. Hier ist zu bemerken, dass er wiederum in der häuslichen Erziehung (privat) nur den ersten Schritt sieht. Wenn die Erziehung „besser werden soll“, argumentiert er, „so muß die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den andern“³⁸⁸. Was Kant mit dem Begriff Studium zeigen möchte, ist sicherlich nicht so schwer zu begreifen. Der Philosoph der

³⁸⁷ ÜP, VI 699.

³⁸⁸ Ebda., VI 704.

kopernikanischen Wende innerhalb der Erkenntnistheorie scheint hier für die Erziehung dieselbe Revolution zu beanspruchen. Wäre die Erziehung auf die häusliche Erfahrung beschränkt, so hätte man keinen richtigen Begriff davon. Die Erfahrung ist sicherlich ein Element der Erziehung, und Kant argumentiert zugunsten des Experiments, wie noch gesehen wird. Dennoch gibt die Erfahrung als solche im Prinzip keine Gewissheit. Das wird bestätigt innerhalb der Einleitung (B) der KrV. „Denn wo wollte selbst Erfahrung ihre Gewissheit hernehmen“, so stellt Kant in Frage, „wenn alle Regeln, nach denen sie fortgeht, immer wieder empirisch, mithin zufällig wären[?]“³⁸⁹. Erfahrungsabgeleitete Prinzipien können nicht als „erste Grundsätze“ gelten. Durch das Studium gewinnt die Pädagogik die Möglichkeit der Selbstkritik und Selbstprüfung ihres Wissens. Dadurch entsteht die Abgrenzung und Bestimmung ihres theoretischen Bereichs und ihrer praktischen Aufgaben. Hier sind Prinzipien, Methoden und Experimente wesentlich, um diesen Prozess zu qualifizieren. Mit anderen Worten könnte man über die Notwendigkeit einer Theorie der Erziehung sprechen, auch wenn sie sich im Bereich der Erfahrung nicht unmittelbar konkretisieren lässt.

Die Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ sind deutlich am Anfang der Abhandlung *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (1793) erläutert. Da heißt es:

„Man nennt einen Inbegriff selbst von praktischen Regeln alsdann Theorie, wenn diese Regeln, als Prinzipien, in einer gewissen Allgemeinheit gedacht werden, und dabei von einer Menge Bedingungen abstrahiert wird, die doch auf ihre Ausübung notwendig Einfluß haben. Umgekehrt, heißt nicht jede Hantierung, sondern nur diejenige Bewirkung eines Zwecks Praxis, welche als Befolgung gewisser im Allgemeinen vorgestellten Prinzipien des Verfahrens gedacht wird“³⁹⁰.

Theorie meint, wie Kant deutlich macht, weder allein irgendwelche Regeln noch einige „Schlüsse“ auf eine Tatsache bezogen oder davon

³⁸⁹ KrV, II 47.

³⁹⁰ TP, VI 127.

abgeleitet. Er spricht statt dessen über einen „Inbegriff“ bzw. über einen Zusammenhang von bestimmten Prinzipien, welche zunächst von Bedingungen, d. h. von konkreten Umständen abstrahieren. Diese Prinzipien müssen allgemein gelten, sonst können sie keine Theorie konstituieren. Man kann auch die Bedeutung von Theorie auf zwei Arten interpretieren. Zum einen mag Theorie im Sinne von rein *theoretischem Wissen* (reine Vernunft) interpretiert werden. In diesem Sinne wäre Theorie als verbundene Prinzipien, Grundsätze und Axiome für eine Wissenschaft (z. B. Mathematik oder Physik) zu verstehen. Zum anderen kann Theorie im praktischen Sinne (praktische Vernunft) verstanden werden. Hier bedeutet praktisches Wissen – „als Prinzipien in einer gewissen Allgemeinheit gedacht“ – das, was zur Anleitung der Praxis dient³⁹¹.

Daraus kann man ableiten, dass man Prinzipien zu einer Theorie *von* und *für* die Erziehungspraxis offensichtlich innerhalb der Philosophie Kants finden kann. Deswegen ist unter Erziehung nicht reine *Empirie* zu verstehen bzw. die Erziehung kann nicht auf den Bereich der Erfahrung beschränkt werden, sonst wäre sie, im Sinne Kants, lediglich *mechanisch*. „Alle Erziehungskunst, die bloß mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich tragen, weil sie keinen Plan zum Grunde hat“³⁹².

Es wird deutlich, dass eine gute Erziehung in Kants Verständnis nur aus einem kritischen Denken entstehen kann. Die pädagogische Arbeit soll ihre Eigentümlichkeit behalten: die andauernde Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen, Grundsätzen und auch mit den entsprechenden Grenzen ihrer Praxis. Diese Eigentümlichkeit betrifft also die beständige Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis. Die Praxis fordert ständig die Theorie heraus und umgekehrt. Das heißt, in diesem Zusammenhang öffnet sich eine kritische Perspektive für die Erziehung insofern, als ein beständiger Dialog zwischen Theorie und

³⁹¹ Der Kommentar von BLAß (1978, S. 18) ist für diese Aspekte sehr erleuchtend.

³⁹² ÜP, VI 703.

Praxis immer ein aufklärender Prozess für beide ist. Das bedeutet auch, dass eine Theorie der Erziehung im Sinne einer praktischen Wissenschaft gedacht werden muss.

Mechanismus bedeutet in diesem Zusammenhang Zwecklosigkeit. Im Bereich der Pädagogik taucht allerdings die Ungewissheit auf – auch damit muss ein Plan in gewissem Maße rechnen –, aber sicherlich bedeutet das nicht, dass sie aufgrund dessen eher spontan sein muss. Wenn innerhalb ihres Bereiches irgendeine andere Bestimmung bzw. eine Fremdbestimmung herrscht, dann ist sie nicht mehr das Oberhaupt in ihrem eigenen Haus³⁹³. Eine mechanische Pädagogik darf sogar als bloße Reaktion bezeichnet werden. Das bedeutet, dass sie nicht auf Prinzipien beruht und zugleich keinen bestimmten Zweck hat. Da kann man Zufälligkeit, Unregelmäßigkeit und Widerstreit finden. Aus diesem Grunde soll die Leistung der Erziehung „judiziös“ werden. Was bedeutet hier „judiziös“? Aus dem lateinischen *iudicium* bezieht sich das Wort auf das, was durch die kritische Prüfung unserer Urteilsfähigkeit unternommen wurde.

Die Pädagogik muss deshalb die Quellen und Prinzipien ihres Wissens untersuchen und überprüfen, sonst wird kein systematisches Wissen für sie möglich. Zwischen Erkenntnis und Erziehung gibt es demnach eine wechselseitige Beziehung. Eine hängt von der anderen ab und umgekehrt. Dabei sollen dieses Studium und die Praxis der Erziehung als solche in einer progressiven Hinsicht und als gesellschaftliche Aufgabe gedacht werden. „Die Erziehung ist eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommen werden muß“³⁹⁴. Es ist damit gemeint, dass die Erziehung nur als gesellschaftliche und geschichtliche Tat geschehen kann, wie innerhalb des 3. Kapitels gezeigt wurde. Das involviert alle Dimensionen der praktischen

³⁹³ In diesem Zusammenhang bemerkt KOCH (1998, S. 116) mit Recht in seinem Aufsatz unter dem Titel *Kants Postulat einer wissenschaftlichen Pädagogik*: „die Umstände beherrschen das Handeln, und nicht umgekehrt das Handeln die Umstände“. In: BÖHM, Winfried; WENGER-HADWIG, Angelika. *Erziehungswissenschaft oder Pädagogik?* Würzburg, 1998.

³⁹⁴ ÜP, VI 702.

Philosophie: Moral, Politik, Anthropologie, Religion ebenso wie Recht und Pädagogik.

Das bedeutet, Erziehung muss sich als dynamischer Prozess verstehen³⁹⁵ und muss sich an einer „idealen“ Erziehung orientieren. Ein gutes Beispiel für diese Forderung wäre die Antwort auf die Frage: Wie sollen die Kinder erzogen werden? Kants Antwort lautet: „Ein Prinzip der Erziehungskunst [...] ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts [...] erzogen werden“³⁹⁶. Wie kann man einen einzigen und allgemeinen Plan für die Erziehung festlegen? Die Erziehung kann nur als ein offener Prozess durchgeführt werden.

„Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts tun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzu tut, und es so der folgenden übergibt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen“³⁹⁷.

Aus den dargestellten Gründen ist klar geworden, warum sich die Pädagogik in ein Studium verwandeln muss. Kants Argumente dafür sind heute immer noch gültig. Er hat in diesem Sinne exemplarisch und sogar *pädagogisch* in seiner KrV dieselbe Aufklärung durchgeführt. Die Bedingung dafür, dass die Erziehung sich über ihre eigenen Voraussetzungen, Prinzipien und Aufgaben klar wird, ist die Verwandlung der Pädagogik in ein Studium bzw. in eine praktische

³⁹⁵ In dieser Perspektive argumentiert KOCH (1973, S. 37): „Eine Theorie der Erziehung ist daher eine progressive, an der Geschichte interessierte und zugleich geschichtsbildende Theorie. Sie ist progressiv, zugleich bewahrt sie die ‚bildende Tradition‘ (Herder), um zu verhüten, daß sich der Fortschritt nicht in Rückfall verwandelt. Aus beiden charakteristischen Zügen der Erziehungswissenschaft, Progressivität und Bewahrung der Tradition, folgt ihr ständiges Schwanken zwischen konservativer Orientierung an der Tradition und traditionsloser Progressivität, das erste, wenn vergessen wird, dass die Bewahrung der Tradition dem Fortschritt dient, so dass die Tradition selbst zum Zweck wird, das zweite, wenn die eigentlich selbstverständliche Einsicht in die Unmöglichkeit eines Fortschritts ohne Bewahrung der Überlieferung durch welche Gründe auch immer verschüttet wird.“

³⁹⁶ ÜP, VI 704.

³⁹⁷ Ebda., VI 702.

Wissenschaft. Sie muss über die Bedingungen ihrer Möglichkeit reflektieren. Kurz: Sie muss ihr eigenes Statut als Wissenschaft von der und für die Erziehung etablieren.

4.2.1 Pädagogik als praktische Wissenschaft

Die Forderung Kants nach dem pädagogischen Studium wird klarer, wenn man sie mit dem Begriff der Wissenschaft verbindet. Inhaltlich sind diejenigen Argumente, die dieser Forderung nach der Verwandlung in ein Studium zugrunde liegen, fast identisch mit denjenigen, welche in einer anderen Passage der Pädagogik-Schrift zu lesen sind:

„Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hätte“³⁹⁸.

Im ersten Kapitel dieser Arbeit habe ich darauf aufmerksam gemacht, dass eine Perspektive der Rezeption der Pädagogik Kants innerhalb der Erziehungswissenschaft sich auf diese Frage konzentriert. Dabei habe ich einige Positionen und ihre Grundlinien in dieser Auseinandersetzung über den wissenschaftlichen Status der Pädagogik dargestellt. Hier möchte ich an diese Frage wieder anknüpfen und betonen, warum die Pädagogik keineswegs bloß als empirische Wissenschaft interpretiert werden kann.

Der Begriff einer Wissenschaft ist hier als erstes zu klären. Daraus soll verdeutlicht werden, in welcher Hinsicht Kant eine Erziehungswissenschaft gedacht hat. Die Interpretation dieses Stücks ergänzt deshalb die vorherigen Abschnitte und erhellt den Wissenschaftscharakter der Pädagogik im Sinne Kants. „Niemand

³⁹⁸ Ebda., VI 704.

versucht es, eine Wissenschaft zu Stande zu bringen, ohne daß ihm eine Idee zu Grunde liege“³⁹⁹. Diese Aussage trifft auch völlig auf die Pädagogik zu. Durch die Idee der Erziehung ist diese Voraussetzung bereits erfüllt. Die Notwendigkeit einer Einheit für die Mannigfaltigkeit von Daten der Erfahrung und in diesem Fall, um genauer zu sein, der erzieherischen Praxis ist dadurch klar geworden. Mittels der Erläuterung dessen, was mit dem Begriff Wissenschaft gemeint ist, wird es ermöglicht, sowohl den Charakter als auch den „Platz“ der Pädagogik innerhalb des Systems der Wissenschaften im Sinne Kants kennen zu lernen.

Der Begriff *Wissenschaft* erscheint in verschiedenen Schriften Kants und wird deshalb unter verschiedenen Perspektiven und zu verschiedenen Zwecken angewendet. Kurz: Es ist ein mehrdeutiger Begriff, denn Kant hat offensichtlich seine eigene Formulierung immer wieder berücksichtigt, aber auch in manchen Fällen korrigiert. Zur Erklärung des Wissenschaftscharakters der Pädagogik werden hier ausgewählte Passagen herangezogen, nämlich aus den *Metaphysischen Anfangsgründen der Naturwissenschaft* und der *Kritik der reinen Vernunft*. Damit will ich die Verbindung dieses Begriffs mit zwei anderen, ebenso wichtigen zeigen: Die Verbindung mit dem Begriff *Idee* und mit dem Begriff *System*.

In der Schrift *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft* (1786) bzw. zwischen der ersten und der zweiten Auflage der *Kritik der reinen Vernunft* (also zwischen 1781 und 1787) formuliert Kant einen ausdrücklichen Begriff von Wissenschaft folgendermaßen:

„Eigentliche Wissenschaft kann nur diejenige genannt werden, deren Gewißheit apodiktisch ist; Erkenntnis, die bloß empirische Gewißheit enthalten kann, ist ein nur uneigentlich so genanntes Wissen. Dasjenige Ganze der Erkenntnis, was systematisch ist, kann schon darum Wissenschaft heißen, und, wenn die Verknüpfung der Erkenntnis in diesem System ein Zusammenhang von Gründen und Folgen ist, so gar rationale Wissenschaft. Wenn aber diese Gründe oder Prinzipien in ihr, wie z. B. in der Chemie, doch zuletzt bloß empirisch sind, und

³⁹⁹ KrV, II 697.

die Gesetze, aus denen die gegebene Facta durch die Vernunft erklärt werden, bloß Erfahrungsgesetze sind, so führen sie kein Bewußtsein ihrer Notwendigkeit bei sich (sind nicht apodiktisch-gewiß) und alsdenn verdient das Ganze in strengem Sinne nicht den Namen einer Wissenschaft, und Chemie sollte daher eher systematische Kunst, als Wissenschaft heißen“⁴⁰⁰.

Durch diese Bestimmung von Wissenschaft konnte die Pädagogik auf zwei Arten interpretiert werden. Wenn man inhaltlich das Zitat im nachhinein überlegt, also von der zweiten Hälfte her, entsteht durch das Wort „Kunst“ - gerade weil es in Passagen der Pädagogik-Schrift erscheint - die Möglichkeit, neben der Chemie die Pädagogik zu interpretieren. Dieser Auffassung zufolge ist die Pädagogik prinzipiell ein erfahrungsabhängiges Wissen, mithin eine empirische Wissenschaft. Von daher wäre die Pädagogik lediglich als „Kunst“, d. h. spezifisch als ein „uneigentliches Wissen“ zu betrachten, weil die Erfahrung keine geeignete Quelle für apodiktische Gewissheit ist. In dieser Auffassung ist deshalb ebenfalls das Argument, dass Erziehung und Pädagogik keine apodiktische Gewissheit haben, enthalten. Dennoch halte ich diese Auffassung für eine verkürzte Interpretation.

Im ersten Teil des Zitats ist ein Hinweis für eine andere Interpretation des wissenschaftlichen Status der Pädagogik zu finden. Die Pädagogik kann nicht nur ein „systematisches Ganzes“ bilden und deswegen schon Wissenschaft sein, sondern darüber hinaus kann sie sogar eine rationale Wissenschaft sein, weil sie aus einem „Zusammenhang von Gründen und Folgen“ entsteht. Teile und Ganzes, Gründe und Folgen sind unwiderlegbar auch Merkmale des pädagogischen Wissens und der pädagogischen Praxis. Allein die Idee eines Ganzen setzt eine gewisse Ordnung und selbstverständlich Teile voraus. Es ergäbe eigentlich keinen Sinn, den Begriff anzuwenden, falls

⁴⁰⁰ MAN, V 12.

unter „Pädagogik“ keine Beziehung spezifischer Art entstünde. Das wäre ein „Begriff ohne Anschauung“ und deshalb nutzlos.

Diese zweite Auffassung, dass die Pädagogik ein systematisches Wissen und deshalb Wissenschaft ist, kann ebenfalls durch die Argumente der KrV unterstützt werden. Wissenschaft wird in der *Kritik der reinen Vernunft* wiederum als ein System betrachtet. Gemeint ist, dass man den Wissenschaftscharakter eines bestimmten Erkenntnisbereichs durch seine systematische Einheit⁴⁰¹ identifizieren kann. Eine Wissenschaft darf keine bloß zufällige Sammlung von Ideen sein, sondern sie braucht eine bestimmte Ordnung. Im dritten Hauptstück der transzendentalen Methodenlehre (*Architektonik der reinen Vernunft*) definiert Kant, was ein System ausmacht. Da heißt es:

„Unter der Regierung der Vernunft dürfen unsere Erkenntnisse überhaupt keine Rhapsodie, sondern sie müssen ein System ausmachen, in welchem sie allein die wesentlichen Zwecke derselben unterstützen und befördern können. Ich verstehe aber unter einem Systeme die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee. Diese ist der Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen, so fern durch denselben der Umfang des Mannigfaltigen so wohl, als die Stelle der Teile untereinander, a priori bestimmt wird“⁴⁰².

Aus diesen Überlegungen ergeben sich einige Forderungen: Die Kenntnis der Pädagogik sollte keine Rhapsodie ausmachen, das heißt kein „zufälliges Aggregat“. Sie sollte keine bloße Reaktion, keine Zufälligkeit sein. Sie muss allmählich aus sich selbst ihre Grundlagen herausschöpfen in Auseinandersetzung mit ihrer Praxis. Das bedeutet, dass der Wissenschaftscharakter der Pädagogik doppeldeutig ist: einerseits hat sie eine *empirische* Ebene, aber andererseits eine transzendentale Einheit, wenn sie sich an der Idee der Sittlichkeit orientiert. Ohne die anthropologische Kenntnis des Menschen sind ihre Begriffe leer. Die Daten von der Erfahrung des empirischen Menschen ohne gewisse Begriffe sind blind.

⁴⁰¹ Vgl. KrV B 860

⁴⁰² KrV, II 695-696.

Demzufolge ist die Pädagogik eine *praktische Wissenschaft*, weil sie sich auf beide Dimensionen bezogen betrachten muss: sowohl auf die empirische als auch auf die transzendentale. Sie beruht letztendlich auf der Idee der Erziehung als sittliche Vervollkommnung des Menschen. Als praktische Wissenschaft beruht sie aus diesem Grund ebenfalls auf dem Postulat der transzentalen Freiheit. Hier bleibt deshalb die Auffassung, dass bei Kant die Pädagogik bloß als empirische Wissenschaft verstanden werden sollte, völlig ausgeschlossen.

4.2.2 Erziehung und Experiment

Der Zusammenschluss von Theorie und Praxis ist zentral in der Konzeption der Pädagogik als praktische Wissenschaft. Praxis kann in diesem Fall auch als das Feld für das Experiment⁴⁰³ verstanden werden, d.

⁴⁰³ Hier wird über Experiment gesprochen, allerdings nicht im Sinne der Naturwissenschaften – auch Experimentalwissenschaften genannt – sondern als Versuch. Es handelt sich ebenso wenig um eine *Technik* der Erziehung. RITZEL (1985, S. 43) kritisiert heftig diesen Begriff in seinem Aufsatz „Wie ist Pädagogik als Wissenschaft möglich?“. Er interpretiert „Experiment“ genau in der Perspektive von „Experimentalwissenschaften“. Weil die Menschheit in der Person des jungen Menschen nie als Mittel, sondern nur als Zweck an sich selbst betrachtet werden kann, so schließt er, der Ausdruck „Experiment der Erziehung“ sei ein Unbegriff. „Wer mit dem Kind experimentiert, erzieht es nicht, wer es erzieht, hütet sich davor, mit ihm zu experimentieren“. Zwischen Experimentalwissenschaften und pädagogischem Experiment besteht ein Unterschied. Die Menschheitsformel des Kategorischen Imperativs ist, auch wenn dadurch direkte Vollzüge betrachtet werden können, prinzipiell eine „Formel“. Sie schreibt keine konkreten ethischen Pflichten vor – das wird erst in der Tugendlehre gemacht – und lässt für die Bestimmung des Handelns offenen Raum. Gerade weil der Mensch moralisch unvollkommen ist, soll er die ständige Annäherung an die moralische Vollkommenheit als Verpflichtung betrachten. Dazu muss er handeln, und dieses Handeln kann nur als Versuch verstanden werden. Sonst müsste er entweder als moralisch vollkommen und von dieser Verpflichtung entbunden oder einfach unter dem Naturgesetz betrachtet werden. Darüber hinaus betrachten Experimentalwissenschaften *Objekte*, und ihre Aufgabe hat prinzipiell mit Gegenständen zu tun. Auch der Mensch wird zum Gegenstand der Forschung dieser Wissenschaften. In der Erziehung soll er als Subjekt betrachtet werden. Die Idee der moralischen Vervollkommnung muss dem pädagogischen Experiment zugrunde liegen. Die Menschheit als Zweck soll ja Ziel der Pädagogik sein. Es gibt deshalb keinen Platz für Manipulation in der Erziehung. Experiment bedeutet hier auch, den Prozess als solchen ständig philosophisch in Frage zu stellen. Das heißt ein „nie abschließbar heuristischer

h. sie macht im Anschluss an den durch die Idee der Erziehung konzipierten Plan die Bedingung der Möglichkeit eines Wissens von und für die Erziehung aus. Das bedeutet, dass eine erzieherische Erfahrung innerhalb der Pädagogik ohne einen Plan keinen Sinn hat. „Bloße Empirie kann nicht wissenschaftlich sein, wenngleich eine Menge von geistreichen und scharfsichtigen Beobachtungen aufgestellt werden können“, bemerkte auch Schleiermacher, auf diese Perspektive bezogen, in seinen *Grundzügen der Erziehungskunst*, auch als *Vorlesung 1826* bekannt⁴⁰⁴. Gleichzeitig erfährt ein Plan ohne Erprobung, ohne Kontrolle und kritische Überprüfung keinen Fortschritt. Gerade deshalb sagt Kant, dass keine Generation eine perfekte Theorie oder einen abgeschlossenen Plan für die Erziehung liefern kann. Experiment darf andererseits nicht mit einer „Verfeinerung der Pragmatik des Erziehens“ verwechselt werden⁴⁰⁵. Erziehung in Kants Verständnis erschöpft sich keineswegs in einer Technik. Das Ziel der sittlichen Autonomie des Menschen ist in der Idee wahrhaft und soll dem Plan und Experiment zugrunde liegen. Trotz aller Umstände und auch wenn der Plan verändert werden muss, soll dieser Horizont verfolgt werden. Aber hier ist ein wichtiger Zusatz: Selbstbestimmung ist nicht durch die Erziehung, also von außen *bewirkt*. Emanzipation oder Selbstbestimmung kann nur vom Inneren des Subjekts „selbst“ her geschehen. Dafür jedoch kann die Erziehung den Weg frei machen⁴⁰⁶.

In der Vorrede der *Kritik der reinen Vernunft* macht Kant diesen Zusammenhang von Vernunft und Experiment anschaulich, was für das Experiment der Erziehung auch sinnvoll ist:

und praxisbezogener Bestimmungsversuch“ der Menschwerdung. Experiment enthält eine durch Prinzipien orientierte Praxis, aber auch Offenheit für die Verbesserung der Praxis. Vgl. SCHMIED-KOWARZIK, W. *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit: philosophische und pädagogische Klärungsversuche*. Weinheim, 1993, S. 83.

⁴⁰⁴ SCHLEIERMACHER, Friedrich. *Texte zur Pädagogik*. Kommentierte Studienausgabe. 2 Bde. Hrsg. von Michael Winkler und Jen Brachmann. Frankfurt am Main, 2000. Bd. 2, S. 22.

⁴⁰⁵ Vgl. SCHMIED-KOWARZIK, 1993, S. 85.

⁴⁰⁶ Vgl. HEITGER, Marian. *Systematische Pädagogik: Wozu?* Paderborn, 2003, S. 97.

„Die Vernunft muß mit ihren Prinzipien, nach denen allein übereinkommende Erscheinungen für Gesetze gelten können, in einer Hand, und mit dem Experiment, das sie nach jenen ausdachte, in der anderen, an die Natur gehen, zwar um von ihr belehrt zu werden, aber nicht in der Qualität eines Schülers, der sich alles vorsagen läßt, was der Lehrer will, sondern eines bestallten Richters, der die Zeugen nötigt, auf die Fragen zu antworten, die er ihnen vorlegt“⁴⁰⁷.

Aus den dargestellten Argumenten für eine Pädagogik als praktische Wissenschaft, worauf sich Theorie und Praxis wechselseitig beziehen, wird das Plädoyer Kants für die experimentelle Schule verständlich. Mit der Pädagogik als praktische Wissenschaft hängt die Idee der Experimentalsschulen zusammen⁴⁰⁸. Seines Erachtens sind sie ein Beispiel für eine Revolution der Erziehung. „Erst muß man Experimentalsschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann“⁴⁰⁹. Tatsächlich wäre die experimentelle Schule ein „Vorhof“ für eine zweckmäßige *Übung* vor der Errichtung einer normalen Schule. Das zeigt zugleich, dass ein Experiment nicht unter einer dogmatischen Position steht. Im Gegenteil ist in diesem Punkt Kant mit dem, was er glaubt, kohärent: nicht nur eine allmähliche Reform, sondern zugleich eine Revolution wird den moralischen Fortschritt der Menschheit ermöglichen. Solche Schulen sollten deshalb „nach der echten Methode von Grunde aus neu angeordnet, von aufgeklärten Männern nicht mit lohnsüchtigem, sondern edelmütigem Eifer bearbeitet“ werden⁴¹⁰. In diesem Fall sieht man, dass er in der Sache der Erziehung die Erfahrung gar nicht unterschätzt hat.

„Man bildet sich zwar insgemein ein, daß Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären, und daß man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut, oder nicht gut sein werde. Man irret hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unsren Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete. Man sieht

⁴⁰⁷ KrV, II 23.

⁴⁰⁸ Mit dieser Perspektive stimmt ebenfalls Frithjof GRELL überein in seinem Aufsatz „Erst muß man Experimentalsschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann“ Kants Plädoyer für Versuchsschulen. In: Pädagogik Rundschau, 59 (S. 647-661).

⁴⁰⁹ ÜP, VI 708.

⁴¹⁰ Aufsätze, das Philanthropin betreffend, AA II, 449.

also, daß, da es auf Experiment ankommt, kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen kann“⁴¹¹.

Kant betont hier, wie wichtig die Rolle des Experiments ist. Das Beispiel, von dem er begeistert war, war die Erfahrung des philanthropischen Erziehungsinstituts von Dessau⁴¹². Für ihn ist es die „einzige Experimentalsschule“, welche von den damaligen Erziehungsmethoden sich bemühte, die Bahn zu brechen und ein neuen Weg anzuschlagen⁴¹³. Die Grundüberzeugung des Philanthropismus besteht darin, dass nur die Menschenliebe Impuls für eine gute Erziehung sein kann. Daher ist die Erziehung auf die Bewältigung von praktischen Problemen des Lebens bezogen, sowohl in der allgemeinen Perspektive, d. h. zugunsten der kulturellen, moralischen und politischen Verbesserung der Gesellschaft, als auch im individuellen Bereich. In seinen zwei *Aufsätzen, das Philanthropin betreffend* (1776-1777) ist der Enthusiasmus Kants für diese Ansätze anschaulich.

Durch das Hervorheben des Experiments beweist Kants Pädagogik eine unglaubliche Aktualität. Man darf nicht die Aufgabe der Pädagogik in einer „Zwangsjacke“ sehen. Das heißt, weder die Kirche noch ein totalitärer Staat können „den richtigen“ Weg in dieser Arbeit erreichen. Beide beruhen offensichtlich auf „unwiderlegbaren Wahrheiten“, nämlich

⁴¹¹ ÜP, VI 708.

⁴¹² So schrieb er darüber: „Niemals ist wohl eine billigere Forderung an das menschliche Geschlecht getan und niemals ein so großer und sich selbst ausbreitender Nutzen dafür uneigennützig angeboten worden, als es hier von Herren Basedow geschieht, der sich sammt seinen ruhmwürdigen Mitgehülfen hiemit der Wohlfahrt und Verbesserung der Menschen feierlich geweiht hat“. (AA II, 445) Die Philanthropen (Menschenfreunde) waren überzeugte Verteidiger der Aufklärungsädeale. Der Mensch ist erziehungsbedürftig, und die Geschichte ist ein großer Lernprozess. Ihre Pädagogik-Konzeption war auch etwa durch Rousseaus Denken geprägt. Das war kein naiver Optimismus. Das Engagement der Philanthropen hat gewirkt. Ein „Kristallisierungspunkt“ dieser Bewegung war, wie Kant selbst bemerkt hat, das Institut von Dessau, welches im Jahr 1774 gegründet wurde. Die bekanntesten mit dieser Bewegung verbundenen Namen sind Johann Bernhard Basedow (1724-1790), Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811), Johann Heinrich Campe (1746-1818), Ernst Christian Trapp (1745-1818) und Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805). Siehe dazu: REBLE, Albert. *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart, 1962, S. 148 und TENORTH, Heinz-Elmar. *Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung – die Philanthropen*. In: Ders. *Klassiker der Pädagogik*. 2 Bde. München, 2003. Bd. 1, S. 119.

⁴¹³ ÜP, VI 708.

Dogmen, die einer kritischen Prüfung nicht standhalten können. Dies gilt ebenso für eine Konzeption, die nur auf der Kontingenz des Faktischen beruht und unter der Ideologisierung der „Innovationen“ ihre Aufgabe auf Appelle der Konsumgesellschaft reduziert. Der Prozess der Menschenwerdung ist allerdings ständig im Gang, bzw. es geht um eine Bewegung. Jedes Zeitalter hat bestimmte Herausforderungen, macht verschiedene Fortschritte, aber die Lösung der ganzen Aufgabe kann doch nur der Menschheit gelingen.

Nach der Darstellung der bisherigen Aspekte über den Begriff der Erziehung, welche ihre wissenschaftliche Bedeutung und Rolle beweisen, möchte ich auf den dritten Punkt dieses Kapitels eingehen, um die Aufgabe der Erziehung zu klären.

4.3 Aufgabe der Erziehung

Bereits in der Einleitung der Pädagogik-Schrift sind die verschiedenen Aufgaben der Erziehung beschrieben. Zunächst muss man alles tun, wozu das Kind allein nicht in der Lage ist. Deswegen, so Kant, „braucht [der Mensch] Wartung und Bildung. Bildung begreift unter sich Zucht und Unterweisung“⁴¹⁴. Im Folgenden werden diese Begriffe dargestellt.

Neben Wartung zählen zu Kants Pädagogik noch Disziplin, Belehrung und Bildung. Belehrung und Bildung sind der positive Teil der Erziehung. Durch diese verschiedenen Stufen entwickelt sich das Vermögen der Erkenntnis. Zu diesem Vermögen gehören die Sinnlichkeit, der Verstand und die Urteilskraft. Die Erziehung sollte nicht nur auf die Sinnlichkeit durch Wartung und Disziplin einwirken, sondern auch auf den Verstand, d. h. auf die Fähigkeit zu denken beim Kind. Durch den

⁴¹⁴ ÜP, VI 699.

Verstand sind für uns die Vorstellungen möglich, d. h. die Kenntnis der Gegenstände durch Begriffe.

„Verstand, als das Vermögen zu denken (durch Begriffe sich etwas vorzustellen), wird auch das obere Erkenntnisvermögen (zum Unterschiede von der Sinnlichkeit, als des unteren) genannt, darum, weil das Vermögen der Anschauungen (reiner oder empirischer) nur das Einzelne in Gegenständen, dagegen das der Begriffe das Allgemeine der Vorstellungen derselben, die Regel, enthält, der das Mannigfaltige der sinnlichen Anschauungen untergeordnet werden muß, um Einheit zur Erkenntnis des Objekts hervorzubringen“⁴¹⁵.

Die Entwicklung dieses Vermögens wird nur durch die Belehrung ermöglicht. Allein durch die Sinnlichkeit kann Erziehung nicht gelingen. Kant erinnert, dass bereits die anderen Tiere ohne Verstand leben, und zwar „als ein Volk ohne Oberhaupt“⁴¹⁶. Der Verstand ist unentbehrlich für den Menschen, braucht aber die sinnlichen Anschauungen zur Ergänzung seiner Aufgabe. Das Gegenteil des „Volks ohne Oberhaupt“ ist nämlich „ein Oberhaupt ohne Volk“. Man merkt, dass dieses gar nicht mehr Oberhaupt sein kann, weil es diese Rolle nur in Beziehung zu jenem erfüllen kann. Das heißt hier: Verstand ohne Sinnlichkeit vermag gar nichts⁴¹⁷. Die Bedeutung der Sinnlichkeit ist bei Kant besonders in der transzendentalen Ästhetik dargestellt, im Rahmen einer Begründung der Bedingungen der Möglichkeit der Erkenntnis. „Die Fähigkeit (Rezeptivität), Vorstellungen durch die Art, wie wir von Gegenständen affiziert werden, zu bekommen, heißt Sinnlichkeit“⁴¹⁸. Der Erzieher (Vater, Lehrer oder der Verantwortliche) hat deswegen auf beide menschliche Dimensionen des Kindes zu achten.

Die Aufgaben der Pädagogik sind in der Einleitung der Pädagogik-Schrift zusammengefasst: „Unter der Erziehung nämlich verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disziplin (Zucht) und

⁴¹⁵ ApH, VI 505.

⁴¹⁶ Vgl. ApH, VI 505.

⁴¹⁷ ApH, VI 505.

⁴¹⁸ KrV, II 69.

Unterweisung nebst der Bildung. Dem zufolge ist der Mensch Säugling, - Zögling, - und Lehrling“⁴¹⁹. Die Erziehung soll deswegen durch ihre verschiedenen Stufen auf die entsprechenden Naturanlagen des Menschen einwirken und ihn zur moralischen Autonomie vorbereiten. Das heißt, er muss zugleich unter seiner physischen Dimension und unter der praktischen (moralischen) Dimension erzogen werden. Im folgenden Teil werden Disziplin, Kultur, Zivilisierung und Moralisierung analysiert.

4.3.1 Wartung

Der Mensch ist vor allem und über alles ein lebendes Wesen. Als biologisch unspezialisiertes Wesen ist er von vornherein zum Lernen gezwungen. Lernen ist sein „Schicksal“, so eben die Bedingung seines organischen Lebens. „Wir werden schwach geboren und bedürfen der Kräfte; wir werden hilflos geboren und bedürfen des Beistands; wir werden dumm geboren und bedürfen des Verstandes“, sagte Rousseau⁴²⁰. Schwach, hilflos und dumm beschreibt sehr gut, was für ein Wesen der Mensch ist, bevor er daran denkt, was er sein soll. Ironisch scheint, dass er das ganze Leben dazu braucht, um all dieses zu negieren oder sich von all diesen Merkmalen zu befreien. „All das, was uns bei der Geburt noch fehlt und dessen wir als Erwachsene bedürfen, wird uns durch die Erziehung zuteil“⁴²¹. Diese Passage aus Rousseaus *Emile* synthetisiert sehr gut die Rolle der Wartung in der menschlichen Erziehung.

⁴¹⁹ ÜP, VI 697.

⁴²⁰ ROUSSEAU, J.-J. *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart, 2001, S. 109.

⁴²¹ Ebda., S. 109.

Die Wartung ist eine grundlegende Aufgabe für die Entwicklung des Menschen und eine Vorstufe der Erziehung⁴²². Eltern oder Erwachsene sind für diese Aufgabe unerlässlich. Verpflegung und Betreuung sind die wichtigste Aufgabe zu Beginn des Lebens. Bedürftigkeit ist das Hauptmerkmal des Neugeborenen. Nur wenn man diese Bedingung erfüllt, wird es möglich, die nächste Stufe des Erziehungsprozesses zu entwickeln. Die erste Bedürftigkeit bezieht sich auf die physische Dimension des Menschen. Nur insofern sich der Mensch als Leib und lebender Organismus entwickelt, können sich auch seine Naturanlagen und geistigen Fähigkeiten entwickeln.

Wartung beinhaltet auch jenseits der Befriedigung der unmittelbaren Bedürfnisse des Kindes (Nahrung usw.) die Pflege, d. h. die Sorgfalt von Eltern oder anderen Erwachsenen im Bezug auf äußerliche Gefahr. Die Gefahr taucht nicht nur in der Umgebung auf, in der sich das Kind befindet, d. h. durch andere hervorgerufen, sondern das Kind kann sich auch selbst durch den Gebrauch seiner Kräfte in Gefahr bringen. Diese Aufgabe schließt bereits in sich eine ethische Dimension ein: Erwachsene sind dazu verpflichtet, sich nicht nur um die materielle, sondern auch um die geistige Existenz des Neugeborenen zu kümmern. „Überhaupt muß man merken, daß die erste Erziehung nur negativ sein müsse“, so erläutert Kant, „d. h. daß man nicht, über die Vorsorge der Natur, noch eine neue hinzutun müsse, sondern die Natur nur nicht stören dürfe“⁴²³. Hier kann man wiederum eine Spur von Kants Lektüre des *Emile* erkennen. In diesem Zusammenhang gibt Rousseau zu bedenken: „Was haben wir zu tun, um diesen seltenen Menschen heranzubilden? Zweifellos viel, nämlich verhüten, daß etwas getan wird“⁴²⁴.

⁴²²KAUDER (1999, S. 67) erklärt, Wartung sei eigentlich und strenggenommen kein Erziehungsmoment, „sondern gehört als propädeutisches Element in den ‚Vorhof‘ der Erziehung“.

⁴²³ ÜP, VI 716.

⁴²⁴ ROUSSEAU, J.-J. *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart, 2001, S. 115.

4.3.2 Disziplin

Die Disziplin ist bei Kant kein Kodex. Er schreibt keine Liste von Verboten und Erlaubnissen vor. Neben der Wartung spielt Disziplin eine wichtige Rolle bei der moralischen Erziehung. Sie ist aber nicht ein Zweck, sondern ein Mittel dafür. Zusammen mit der Wartung macht sie den negativen Teil der Erziehung aus. Mittels Disziplin wird die Tierheit des Menschen in Menschheit geändert.

„Disziplinieren heißt suchen zu verhüten, daß die Tierheit nicht der Menschheit, in dem einzelnen sowohl, als gesellschaftlichen Menschen, zum Schaden gereiche. Disziplin ist also bloß Bezähmung der Wildheit“⁴²⁵.

Bereits sehr früh kann sich die Neigung für die Laster (Heteronomie) beim Kind entwickeln. Der Mensch kann sein Begehrungsvermögen nach verschiedenen Arten ausrichten. Entweder durch sinnliche Begierde (*appetitio*) oder Zwecke der Vernunft. Kant unterscheidet verschiedene Möglichkeiten von Affekten und Leidenschaften in der Anthropologie und stellt fest: „Affekten und Leidenschaften unterworfen zu sein, ist wohl immer Krankheit des Gemüts; weil beides die Herrschaft der Vernunft ausschließt“⁴²⁶.

Das Handeln des Kindes ist am Anfang seines Lebens großenteils durch sinnliche Triebe bestimmt. Auch als Erwachsener wird er lebenslang von ihnen affiziert. Wie unterscheidet man zwischen normaler Bedürftigkeit und Laster? Auf diese Frage kann man durch die Unterscheidung (siehe Kap. II) von willkürlicher Freiheit und Freiheit eines guten Willens eingehen. Diese Aufgabe stellt sich den Erwachsenen als Herausforderung. Angenommen, dass ihre Urteilsfähigkeit im

⁴²⁵ ÜP, VI 706.

⁴²⁶ Aph, VI 580.

Vergleich mit der eines kleinen Kindes qualitativ besser ist, müssen sie eine auf Vernunft begründete Disziplin entwickeln.

Die Disziplin hat somit eine grundlegende *Propädeutikfunktion*. Das Kind wird durch die Disziplin darauf vorbereitet, guten Gebrauch von seinen Kräften und Fähigkeiten zu machen. Nach Kant kann jemand, der seit seiner Kindheit keine Regeln kennt, zwar eine willkürliche Freiheit haben, aber noch keine Autonomie. Eine solche Rohigkeit ist sehr schädlich für den Menschen. Dieser Zustand treibt das Kind dazu, entsprechend der egoistischen Befriedigung seiner Bedürfnisse zu handeln und leitet es deshalb zu einer Heteronomie, aus der es allein nicht herauskommen kann. Je länger es an eine willkürliche Freiheit und an triebhaftes Handeln gewöhnt ist, desto schwieriger wird es sich zur Mündigkeit entwickeln. Die Disziplinierung fängt deshalb nicht erst in der Schule an, sondern in der häuslichen Erziehung, bei der Familie⁴²⁷.

Der Gebrauch von künstlichen Mitteln in der Erziehung der frühen Kindheit wird von Kant kritisiert. In diesem Rahmen ist, wie schon erwähnt, Rousseaus Einfluss auf Kant eindeutig. Immer wieder betont er: Je mehr die Entwicklung auf eine natürliche Weise geschieht, desto besser für das Kind.

„Je mehrere künstliche Werkzeuge man gebraucht, desto abhängiger wird der Mensch von Instrumenten. Überhaupt wäre es besser, wenn man im Anfange weniger Instrumente gebrauchte, und die Kinder mehr von selbst lernen ließe, sie möchten dann manches viel gründlicher lernen“⁴²⁸.

⁴²⁷ HEGEL versteht Disziplinierung nicht als Aufgabe der Schule. Das müssen Eltern oder die Familie dem Kind vermitteln. „Die eigentliche Zucht kann nicht Zweck der Studieninstitute sein, sondern nur die Bildung der Sitten, und auch diese nicht in dem ganzen Umfange der Mittel. Ein Studieninstitut hat bei seinen Schülern die Zucht nicht erst zu bewirken, sondern vorauszusetzen“. Disziplin und Bildung werden unterschieden, wie bei Kant, auch wenn bei Hegel allein „Bildung“ und „Bildung der Sitten“ von einander sehr verschiedene Begriffe sind und insbesondere die „Bildung der Sitten“ anders als bei Kant verwendet wird. Der oben zitierte Satz steht in seiner *Rede zum Schuljahrabschluß am 14. September 1810*. In: Ders. *Werke in zwanzig Bänden*. 4. Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817. Frankfurt am Main, 1970. S. 334.

⁴²⁸ ÜP, VI 720.

Hier muss man bedenken, dass Disziplin sowohl beim Kind als auch beim Erwachsenen wichtig ist. Die Erwachsenen müssen über die Mittel für Wartung und Disziplin nachdenken. Das Kind soll sich nicht mit schlechten Gewohnheiten und abhängig entwickeln, sondern immer mehr zu einer autonomen und verantwortlichen Persönlichkeit werden.

Die Disziplin ist eine gewisse Begrenzung für das Verhalten und somit ein erster Schritt auf dem Weg der Bildung einer sittlichen Persönlichkeit. Zu einer solchen natürlichen Entwicklung gehört kein „*laissez-faire*“ oder Abwesenheit von Regeln. Andererseits lässt sich keine Unterdrückung und kein Missbrauch von Regeln und Disziplin rechtfertigen. Obwohl die Disziplin eine Propädeutik für die moralische Erziehung ist, bildet sich bereits auf dieser Stufe das Gemüt, ein wichtiger Teil unserer Persönlichkeit. Disziplin darf nicht „sklavisch“ sein und „das Kind muß immer seine Freiheit fühlen, doch so, daß es nicht die Freiheit anderer hindere, es muß daher Widerstand finden“⁴²⁹.

Wie dargestellt wurde, wäre sklavische Denkungsart ein Widerspruch, d. h. sie wäre für die Entwicklung einer autonomen (sittlichen) Persönlichkeit kontraproduktiv. Das ist eindeutig kein Ziel der Disziplin. Ebenfalls ist Disziplin nicht zu verwechseln mit Dressur. Man kann zwar den Menschen dressieren, aber dann wird er nicht mehr als Subjekt behandelt, sondern lediglich ähnlich einem Tier.

Disziplin ist nicht nur auf körperliche Fertigkeiten bezogen, sondern auch auf geistige. Denken lernt man nur durch eine gewisse Disziplin. Kant zeichnet hier die Disziplin als ein planmäßiges Verfahren, und das Wichtigste besteht nicht darin, zu einem blinden Gehorsam zu leiten, sondern die Kräfte und Vermögen des Kindes auf Freiheit und Selbstbewusstsein hin zu orientieren. In diesem Rahmen verknüpfen sich mit dem Begriff Disziplin zwei andere Begriffe, die in Kants Pädagogik erläutert werden müssen: der Begriff Strafe und der Begriff Zwang.

Die Strafe hat eine lange und umstrittene Geschichte in der Erziehung. Wenn man über Grenzen für Kinder spricht, muss man auch

⁴²⁹ ÜP, VI 722.

über diesen Begriff sprechen. Bei Kant spielt Strafe bei der Disziplinierung auch eine bestimmte Rolle, sie ist aber nicht das wichtigste Mittel. Kant unterscheidet zwei Arten von Strafen: die *physischen* und die *moralischen*. Für ihn sollen physische Strafen nur mit Vorsicht und immer dann, wenn die moralischen Strafen gar nicht mehr helfen⁴³⁰, gebraucht werden. Eine moralische Strafe ist auf psychologische Aspekte bezogen. Die Gefühle sind hier von großer Hilfe. Ein Beispiel Kants: „wenn ein Kind lügt, so ist ein Blick der Verachtung Strafe genug, und die zweckmäßige Strafe“⁴³¹. Durch die Disziplin soll kein *indoles servilis*, also kein unterwürfiger Charakter gebildet werden, aber auch kein, durch das Interesse an Belohnung entwickelter *indoles mercennaria*, d. h. kein manipulierender und egoistischer Charakter. „Überhaupt müssen Strafen den Kindern immer mit der Behutsamkeit zugefügt werden, daß sie sehen, daß bloß ihre Besserung der Endzweck derselben sei“⁴³², warnt Kant.

Der Endzweck, von dem hier die Rede ist, ist der *Gebrauch der Freiheit*. Man sieht also, dass Disziplin auch für den Erwachsenen gilt. Er muss ebenfalls diszipliniert sein und keinen Missbrauch seiner Autorität ausüben. Genau in diesem Rahmen befindet sich das Problem des Zusammenhangs zwischen Freiheit und Zwang. Dies scheint der Skandal der moralischen Erziehung zu sein. Aufgrund eines falschen Verständnisses dessen, was Freiheit ist, sind Zwang und Disziplin heute „verdammte“ Begriffe. Wenn über Disziplin gesprochen wird, liegt dem nicht selten ein Manichäismus zugrunde. Hier also scheint das grundlegende Paradoxon der Erziehung bei Kant zu sein:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer

⁴³⁰ Vgl. ÜP, VI 742-743.

⁴³¹ ÜP, VI 742.

⁴³² Ebda., VI 743.

Mechanism, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen“⁴³³.

Die Leistung der Erziehung besteht letztendlich in der Autonomie des zu Erziehenden. Dies aber kann zugleich nur eine „eigene Leistung“ sein. Kann Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung bewirkt werden? Keineswegs. Dennoch liegt der Erziehung ein heteronomes Moment zugrunde. Wie ist es möglich, dass Zwang und Freiheit in der Erziehung zusammenpassen, ohne in Widerspruch zu geraten, d. h. ohne auf die Freiheit zu verzichten und gleichzeitig den Gebrauch des Zwangs plausibel und legitim zu rechtfertigen? Der Begriff des Zwangs ist hier hinsichtlich der Freiheit erkläруngsbedürftig.

Die Bedeutung von Freiheit bei Kant, im praktischen Sinne, hat mit Moral und Recht und dessen *Gesetzen* zu tun. Beide stellen für Menschen jeweils Verpflichtungen dar. Rechtsgesetze und Moralgesetze beweisen die menschliche Freiheit. Der Zusammenhang zwischen Freiheit und Rechtsgesetzen ist erhelltend für das Verständnis der Rolle des Zwangs. Das Verhältnis zwischen Freiheit und Rechtsgesetzen wird durch ein drittes Glied vermittelt. Dazwischen steht nämlich die Gewalt. In der Anthropologie bestimmt Kant vier Arten von Verhältnissen zwischen Freiheit, Gesetz und Gewalt. „A. Gesetz und Freiheit, ohne Gewalt (Anarchie). B. Gesetz und Gewalt, ohne Freiheit (Despotism). C. Gewalt, ohne Freiheit und Gesetz (Barbarei). D. Gewalt, mit Freiheit und Gesetz (Republik)“⁴³⁴.

Zwang ist ein Rechtsbegriff. Kant bestimmt die Rolle des Zwangs in seiner Rechtslehre, erster Teil seiner Metaphysik der Sitten. Da wird Zwang bezüglich des Gebrauchs der äußeren Freiheit gerechtfertigt. Die Koexistenz von freien Handlungssubjekten braucht eine Form, wodurch sich jeder Einzelne im Gebrauch seiner äußeren Freiheit nach einem

⁴³³ ÜP, VI 711.

⁴³⁴ ApH, VI 686.

allgemeinen Gesetz richten soll. Die Freiheit jedes Einzelnen wird durch das Rechtsgesetz gesichert: „handle äußerlich so, daß der freie Gebrauch deiner Willkür mit der Freiheit von jedermann nach einem allgemeinen Gesetz zusammen bestehen könne“⁴³⁵. Im Gebrauch der Freiheit darf nicht die Freiheit durch ungerechte Handlungen bedroht oder verhindert werden. Der Zwang ist nicht ein Hindernis für die Freiheit, sondern ein Widerstand gegen eine Bedrohung oder ein Hindernis der Freiheit. Er wirkt nicht in Gegensatz zur Freiheit, sondern zu ihren Gunsten, weil er mit einem allgemeinen Gesetz der Freiheit zusammenstimmt⁴³⁶. Dadurch entsteht für das erzieherische Verhältnis auch eine rechtliche Forderung: Erzieher und zu Erziehende müssen sich gegenseitig als Person anerkennen und respektieren.

Allein Zwang ist keine Disziplin und ebenso wenig Erziehung. Der Zwang muss als ein Bestandteil der Disziplin, d. h. als Mittel verstanden werden. In der Argumentation Kants ist der Zwang eine Art von Verinnerlichung⁴³⁷ von Regeln und gleichzeitig auch ein Vorbereitungsprozess für das gesellschaftliche Leben. Aber die Pädagogik ist nicht gerade deswegen bloß Anpassungsmittel zum Eintritt in die Gesellschaft. Der Heteronomiezustand, der als Teil des Erziehungsprozesses durch Disziplinierung entsteht, indem das Kind durch den Erwachsenen erzogen wird, dauert so lange, wie es nicht imstande ist, seinen Verstand allein zu benutzen und sich selbst Regeln für das eigene Verhalten zu geben. Die Wahl zwischen „Führen oder Wachsenlassen“ kann zwar durch familiäre oder kulturelle Unterschiede

⁴³⁵ MS, IV 338.

⁴³⁶ Siehe § D des Rechtslehre, IV 338.

⁴³⁷ Vgl. CAVALLAR, Georg. Die Kultivierung von Freiheit trotz Zwang. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 72 Jg. 1, Wien, 1996, (S. 87-95). Ebenfalls auf das Problem Freiheit und Zwang bezogen sind: RUHLOFF, Jörg. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 51. Jg., Wien, 1975, (S. 2-18); MÜLLER-KIPP, Gisela. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“: Pädagogische Antworten auf eine unsterbliche Frage, historisch durchgesehen. In: DIETRICH, Rainer; PFEIFFER, Carsten (Hrsg.) *Freiheit und Kontingenz. Zur inderdisziplinären Anthropologie menschlicher Freiheiten und Bindungen. Festschrift für Christian Walther*. Heidelberg, 1992, (S. 267-283); LUCKNER, Andreas. Erziehung zur Freiheit: Immanuel Kant und die Pädagogik. In: *Pädagogik*. 55. Jg., Heft 7-8, Jul.-Aug., Weinheim und Basel, 2003, (S. 72-76).

variieren, hängt aber dennoch immer von einer freien und verantwortlichen Entscheidung erwachsener Menschen ab.

Gehorsam gehört zur Bildung des Charakters. Sie kann, so Kant, entweder aus Zwang entspringen (absolut) oder „aus Zutrauen“ (freiwillig).

„Dieser freiwillige Gehorsam ist sehr wichtig; jener aber auch äußerst notwendig, indem er das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin, als Bürger, erfüllen muß, wenn sie ihm auch gleich nicht gefallen“⁴³⁸.

Dennoch betont er: „Zwangsmäßig muß die Erziehung sein, aber sklavisch darf sie deshalb nicht sein“⁴³⁹. Am Anfang sind deswegen die Maximen der Schule diejenigen, denen sich das Kind unterwerfen muss, und später die Maximen der Menschheit. Die Bedeutung des Handelns durch Maximen wird bei der Moralisierung nochmals näher erläutert. Die Disziplin muss deshalb, soweit dies möglich ist, den Gebrauch der Freiheit mit Regeln vereinbaren. In gewissem Maße ermöglicht sie eine Gestaltung für das Verhalten.

„Hier muß man folgendes beobachten: 1) daß man das Kind, von der ersten Kindheit an, in allen Stücken frei sein lasse (ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet, z. B. wenn es nach einem blanken Messer greift), wenn es nur nicht auf die Art geschieht, daß es anderer Freiheit im Wege ist, z. B. wenn es schreit, oder auf eine allzulaute Art lustig ist, so beschwert es andere schon. 2) Muß man ihm zeigen, daß es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, daß es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse, z. B. daß man ihm kein Vergnügen mache, wenn es nicht tut, was man will, daß es lernen soll etc. 3) Muß man ihm beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe“⁴⁴⁰.

⁴³⁸ ÜP, VI 741.

⁴³⁹ Ebda., VI 731.

⁴⁴⁰ Ebda., VI 711.

Disziplin und Wartung sind notwendige, aber bei weitem nicht ausreichende Mittel, um einen moralischen Charakter zu schaffen. Ein gut verpflegtes und diszipliniertes Kind ist noch nicht imstande, allein zu sein bzw. autonom sittlich zu handeln. Eine Verabsolutierung der Disziplin ist eindeutig nicht das Ziel der Pädagogik Kants. „Die moralische Kultur muß sich gründen auf Maximen, nicht auf Disziplin“⁴⁴¹, sagt er deutlich. Kinder müssen sich daran gewöhnen, nach Maximen zu handeln und sich progressiv von Triebfedern zu befreien. Eben deshalb ist es unentbehrlich, dass das Kind denken lernt⁴⁴², d. h. seinen Verstand für sich selbst zu benutzen in der Lage ist. Neben diesem negativen Teil der Erziehung wird Kant durch Kultivierung und Zivilisierung auch einen positiven Teil darstellen.

4.3.3 Kultivierung

Der Begriff der Kultivierung lässt sich aus seiner lateinischen Wurzel erschließen. Ursprünglich war dieser Begriff mit dem Ackerbau verbunden⁴⁴³. Das lateinische Wort *agricultura* bedeutet Pflege und Bearbeitung des Bodens. Eindeutig ist der Zusammenhang mit etwas, das organisch und lebendig ist. Diese Bedeutung von Pflege, Bearbeitung und Entwicklung - also Kultur - wurde erweitert und auch in anderen Bereichen angewendet. Kultur des Geistes (Seele) und Kultur des Körpers sind Ausdrücke beispielsweise von dieser Sinnerweiterung des Begriffs. Dieser Sinn von Kultur bekommt bei Kant Beachtung und spielt - Wartung und Disziplin vorausgesetzt - eine grundlegende Rolle als positiver Teil der Erziehung. Es handelt sich um einen durch verschiedene

⁴⁴¹ ÜP, VI 740.

⁴⁴² Vgl. ÜP A 24, VI 707.

⁴⁴³ Vgl. SCHISCHKOFF, Georgi (Hrsg.) *Philosophisches Wörterbuch*. 22. Aufl. Stuttgart, 1991, S. 406.

komplexe pädagogische Vorgehensweisen bestimmten Prozess von Entwicklung des Kindes, der das Reifen und das Verbessern der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Zöglings fördert⁴⁴⁴. Es wird also gezeigt, dass Kant unter Kultivierung vor allem die Entwicklung von körperlichen, aber auch geistigen Fähigkeiten versteht. Zu klären ist, inwiefern das zu einer moralischen Kultur oder Bildung des Charakters gehört und fruchtbar ist.

Kultivierung, so Kant, gehört nicht zu den negativen Teilen der Erziehung wie z. B. die Wartung und die Disziplin, sondern zu den positiven Teilen der Erziehung. „Die Erziehung schließt Versorgung und Bildung in sich. Diese ist 1) negativ, die Disziplin, die bloß Fehler abhält; 2) positiv, die Unterweisung und Anführung, und gehört in so ferne zur Kultur“⁴⁴⁵. Während Wartung und Disziplin nicht viel vom Verstand des Kindes erfordern, wird die Kultivierung durch Belehrung und Unterweisung das Gemüt bekräftigen und die „Kultur des Geistes“ befördern. In diesem Sinne werden sich die verschiedenen körperlichen und geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes entwickeln.

„Kultur begreift unter sich die Belehrung und die Unterweisung. Sie ist die Verschaffung der Geschicklichkeit. Diese ist der Besitz eines Vermögens, welches zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist. Sie bestimmt also gar keine Zwecke, sondern überlässt das nachher den Umständen“⁴⁴⁶.

Durch die Kultivierung wird das Kind nach und nach zu einem selbstständigen Zustand im Bereich der Kenntnis geführt. Belehrung und Übungen sind notwendige Mittel, aber sie sind nicht ausreichend. Lesen und schreiben gehören zu dieser Stufe, insofern es die ersten „Werkzeuge“ sind, um sich selbst in der Welt zu erkennen und an ihr teilzunehmen, aber sie sind nicht das höchste Ziel der Erziehung. Die

⁴⁴⁴ KAUDER (1999, S. 72) erläutert: „Dieser Bestimmung gemäß kann Kultivierung als Ermöglichung von Wachstum verstanden werden, so dass pädagogisch gesehen mit der Kultivierung die Tauglichmachung des Menschen einsetzt, alle Naturanlagen zur proportionierlichen Entfaltung zu bringen.“

⁴⁴⁵ ÜP, VI 709.

⁴⁴⁶ Ebda., VI 706.

körperlichen und geistigen Fähigkeiten können nicht auf zwei oder drei Fertigkeiten reduziert werden. Vielmehr stellen sie sich als ein „Bündel von Möglichkeiten“ dar, die nach verschiedenen Richtungen entwickelt werden können.

Kant betont, dass die Kultivierung die Stärke, Geschicklichkeit, Hurtigkeit und Sicherheit des Kindes ermöglichen soll, und zwar je mehr das Kind sich selbst bei diesen Übungen hilft, desto besser wird seine Entwicklung. Das gilt auch für das Gegenteil: je mehr das Kind von künstlichen Werkzeugen abhängig ist, desto mehr verringern sich die Möglichkeiten für seine Entwicklung zur Selbstständigkeit, was sehr schädlich für seine Autonomie ist. Deswegen sind sowohl die Kenntnisse aus verschiedenen Bereichen (Geographie, Chemie, Biologie, Mathematik, Fremdsprachen, Geschichte usw.) als auch die verschiedenen Arten von Spielen und die Arbeit wichtig.

Als physische Erziehung bzw. Übung des Körpers nennt Kant unter anderen: Springen, Heben, Tanzen, Laufen, Werfen usw. Für ihn müssen alle Spiele sich einem bestimmten Ziel zuwenden. Sie haben auch eine pädagogische Dimension, und deshalb soll nicht auf sie verzichtet werden. Aus diesem Grund sind Spiele ein wichtiger Teil des Prozesses der Entwicklung des Kindes. Die Spiele haben in diesem Sinne eine große Bedeutung dafür, was man heute als *Sozialisation* des Kindes bezeichnet. Gewisse Spiele involvieren mehrere Kinder und sind nach bestimmten Regeln geordnet. Die Regeln sind für die Teilnehmer Bedingungen der Möglichkeit des Spiels. Spontane Bewegungen⁴⁴⁷ können zwar innerhalb des Spiels erscheinen (Kreativität), aber nur im Einklang mit den gemeingültigen Regeln. Verschiedene Spiele fordern eine verschiedene Art und Weise von Tätigkeiten, und dementsprechend werden ebenfalls körperliche und geistige Kräfte beim Kind gefördert. Sinnliche Wahrnehmung, Intuition, Gewandtheit, Geschicklichkeit, Reaktionsvermögen sind Beispiele dafür. Die vermittelte Interaktion des Spiels ist, auch wenn das Kind es nicht begreift, bereits eine

⁴⁴⁷ Vgl. ÜP, VI 724-728.

intersubjektive und auch normative Erfahrung. Kant hat sehr wahrscheinlich diesen Wert und diese Funktion des Spiels im Auge gehabt, als er dies äußerte.

Die „Kultur des Geistes“ ist entweder frei oder „scholastisch-mechanisch“. Während das erste mit einem Spaß, d. h. einem ziellosen Spiel zu vergleichen ist, begründet sich das zweite auf bestimmte Prinzipien, Ziele und Methoden. Das Wichtigste für das Kind auf dieser Stufe ist das zweite. Hier werden Belehrung, Unterweisung und Arbeit die Mittel für die Kultivierung. Der Lernende soll durch bestimmte planmäßige und didaktische Maßnahmen „zum Mitglied einer bestimmten Kultur gebildet werden“⁴⁴⁸.

Bei der „scholastisch-mechanischen“ Bildung müssen die Gemütskräfte des Lernenden nicht nur dazu gebildet werden, ständig gute Kenntnisse zu erwerben, sondern der Lernende soll am Ende des Prozesses sogar dazu bereit sein, neue Kenntnisse hervorzubringen oder sein Wissen zu verbessern. Das bedeutet, dass eine solche Kultur der Gemütskräfte einerseits immer eine passive Perspektive für den zu Erziehenden hat, nämlich wenn er unterrichtet und ausgebildet werden muss, und andererseits eine aktive Perspektive, wenn er sich motiviert und imstande fühlen muss, um neue Schritte in den Wissenschaftsbereichen zu gehen. Unter dieser Perspektive taucht wiederum das Ziel der Autonomie auf. Denn hier wird Erziehung im Sinne einer Aufforderung zur Selbsttätigkeit⁴⁴⁹ und gerade deshalb auch als Selbsterziehung gedacht. Diese aktive Teilnahme des Lehrlings am Prozess der Erziehung wurde später auch bei Hegel gepriesen. In einer von seinen Gymnasialreden sagte er:

⁴⁴⁸ Vgl. HUFNAGEL, 1990, S. 56.

⁴⁴⁹ „Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist das, was man Erziehung nennt“, so lautet es in Fichtes *Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre* (1796). In: FICHTES WERKE, Bd. III, Berlin, 1971, S. 39. Der Begriff Aufforderung zur Selbsttätigkeit kommt nicht in der Pädagogik-Schrift Kants vor. Er wird insbesondere bei den frühen Fichteanern zusammen mit dem Begriff der Bildsamkeit als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft angewendet. Vgl. SCHMIED-KOWARZIK, W.; BENNER, D. *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II: Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Höningswalds*. Wuppertal, 1969. S. 107.

„[W]ie der Wille, so muß auch der Gedanke beim Gehorsam anfangen. Schränkte aber das Lernen sich auf ein bloßes Empfangen ein, so wäre die Wirkung nicht viel besser, als wenn wir Sätze auf das Wasser schrieben; denn nicht das Empfangen, sondern die Selbsttätigkeit des Ergreifens und die Kraft, sie wieder zu gebrauchen, macht erst eine Kenntnis zu unserem Eigentum“⁴⁵⁰.

Der zu Erziehende muss darauf vorbereitet werden, für sich selbst in einem bestimmten Bereich des Wissens Arbeit zu leisten und mit der Gemeinschaft der entsprechenden Wissenschaftler in Dialog zu treten. In diesem Sinne kann er auch zu einem neuen Lehrer werden.

Kant unterscheidet zwischen einer *allgemeinen* Kultur der Gemütskräfte und einer *besonderen* Kultur der Gemütskräfte. Das erste beabsichtigt die Geschicklichkeiten und die Vervollkommnung⁴⁵¹ zu entwickeln und betrifft die Stärkung der Gemütskräfte. Die allgemeine Kultur der Gemütskräfte wird *physisch*, wenn sie für das Kind auf Übung und Disziplin beruht. Hier kennt es die Maxime nicht und folgt deshalb der Orientierung eines anderen. Die Maxime ist hier „Schulmaxime“, nicht eigene. Sie ist *moralisch*, wenn der Prozess auf Maxime beruht⁴⁵². Diese letzte Bestimmung ist doppeldeutig: Moralische Kultur der Gemütskräfte kann als ein Prozess interpretiert werden, während dessen sich der Erwachsene oder Lehrer allmählich der „Leitung“ entzieht, um dem zu Erziehenden den Freiraum zu eröffnen, seiner eigenen Maxime zu folgen. Es ist jedoch auch der Prozess als Ganzes *moralisch* zu interpretieren, insofern muss es für die Erwachsenen klar sein, dass dieser Kultivierungsprozess wiederum durch gewisse Maximen bestimmt werden soll. Diese Maximen können nur Vernunftmaximen sein und sich an der Formel des Kategorischen Imperativs orientieren. Das bedeutet,

⁴⁵⁰ HEGEL, G. W. F. *Rede zum Schuljahrabschluß am 14. September 1810*. In: Ders. *Werke in zwanzig Bänden*. Bd. 4. *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817*. Frankfurt am Main, 1970. S. 332.

⁴⁵¹ Vgl. ÜP, VI 734-735.

⁴⁵² Vgl. ÜP, VI 734.

dass bereits der Prozess, wodurch zur Moral erzogen wird, nichts anderes als ein moralischer Prozess sein kann.

Die besondere Kultur der Gemütskräfte ist nach Kant sowohl als Kultur des Erkenntnisvermögens als auch der Sinne bestimmt. Einbildungskraft und Gedächtnis sollen ebenfalls kultiviert werden. Aufmerksamkeit und Witz gehören zu den Kräften des Verstandes, und ihre Entwicklung soll hier betrachtet werden⁴⁵³. Nach Kant ist die Einbildungskraft bei Kindern sehr ausgeprägt und muss Regeln unterworfen werden.

„Was aber die obren Verstandeskräfte betrifft: so kommt hier vor: die Kultur des Verstandes, der Urteilskraft und der Vernunft. Den Verstand kann man im Anfange gewissermaßen auch passiv bilden: durch Anführung von Beispielen für die Regel, oder umgekehrt: durch die Auffindung der Regel für die einzelnen Fälle. Die Urteilskraft zeigt, welcher Gebrauch von dem Verstande zu machen ist. Er ist erforderlich, um, was man lernt, oder spricht, zu verstehen, und um nichts, ohne es zu verstehen, nachzusagen“⁴⁵⁴.

Diese Passage enthält drei verschiedene „obere Verstandeskräfte“ genannte Begriffe: Verstand, Urteilskraft und Vernunft. Sie beziehen sich innerhalb der Einleitung der *Kritik der Urteilskraft* auf die von Kant „Seelenvermögen“ oder „Fähigkeiten“ genannten folgenden Vermögen: „das Erkenntnisvermögen, das Gefühl der Lust und Unlust, und das Begehrungsvermögen“⁴⁵⁵. Die Bestimmung und Rolle dieser Vermögen, so wie sie in den drei Kritiken erscheint, wurde in ihren Grundlinien bereits dargestellt.

Ich möchte darauf aufmerksam machen, dass innerhalb des oben zitierten Abschnitts alle drei als *lernfähig* und dementsprechend als durch *Übung* und *Versuch* bildbare Vermögen gedacht sind. Sie sind deshalb hier als *Anlage* oder Begabung eines zugleich Vernunft- und Naturwesens zu verstehen. Für Kant geht es innerhalb der Pädagogik-Schrift prinzipiell

⁴⁵³ Vgl. ÜP, VI 735.

⁴⁵⁴ ÜP, VI 736.

⁴⁵⁵ KU, V 249.

darum, die pädagogische Aufgabe der Kultur zu zeigen und nicht darum, eine *Kritik* dieser Vermögen zu erstellen. Dies wurde in der KrV, KpV und KU unternommen. Darüber hinaus spricht er nicht über die *reine Vernunft*. Deshalb kann man mit Vorbehalt sagen, dass Verstand, Urteilskraft und Vernunft als *Anlagen* beim Lernenden entwickelt werden müssen. Aus diesem Grund wird verständlich, warum Kant am Anfang der Pädagogik-Schrift sagt, dass der Mensch seine eigene Vernunft braucht. Pädagogik ermöglicht für den heranwachsenden Menschen - insbesondere durch die Kultivierung - die Entwicklung der eigenen Vernunft, des eigenen Verstandes und der eigenen Urteilskraft, ebenso soll sich die Pädagogik an Urteilskraft, Verstand und Vernunft orientieren.

Im Hintergrund der Kantschen Forderung nach Kultivierung liegt gewissermaßen das Prinzip der *Autodidaktik*.

„Die Gemütskräfte werden am besten dadurch kultiviert, wenn man das alles selbst tut, was man leisten will [...]. Das Verstehen hat zum größten Hülfsmittel das Hervorbringen. Man lernt das am gründlichsten, und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernet. Nur wenige Menschen indessen sind das im Stande. Man nennt sie (*αυτοδιδαχτοι*) Autodidakten“⁴⁵⁶.

Der Lernende soll beim Lernen jederzeit zur Selbstständigkeit im Denken und Handeln angeregt werden. Er „soll nicht Gedanken sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, wenn man will, daß er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll“⁴⁵⁷. Um die künftige Autonomie im Denken und Handeln des zu Erziehenden zu erreichen, soll der „Leiter“ sich allmählich der „Leitung“ entziehen. Der Zweck der Kultivierung oder des Lernens bedeutet in diesem Zusammenhang, sich des eigenen Verstandes „ohne Leitung eines anderes“ selbst zu bedienen⁴⁵⁸. Der selbstständige Gebrauch (Übung) der eigenen Vernunft ist Bedingung der Möglichkeit der sittlichen Autonomie. Diese Übung ist

⁴⁵⁶ ÜP, VI 736.

⁴⁵⁷ Nachricht, I 908.

⁴⁵⁸ Vgl. Aufklärung, VI 53.

zugleich eine Ermutigung nach dem „Wahlspruch der Aufklärung“: „*Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!*“⁴⁵⁹. Durch die körperliche und geistige Kultur sollen „Faulheit und Feigheit“, die Ursachen, wodurch der Mensch „gern“ unmündig bleibt, überwunden werden.

Kant empfiehlt in diesem Prozess die Methode von Sokrates, wodurch der Gebrauch der eigenen Vernunft beim Lernenden entwickelt werden soll. Die wichtigste Quelle über Sokrates sind die Dialoge von Platon, in denen seine Methode beschrieben wird. Durch das Gespräch mit dem Schüler, Mitbürger oder irgendeinem Gegner prüft Sokrates die angeblichen Kenntnisse seiner Gesprächspartner durch elenktische Verfahren. Durch Fragen sucht er jene zum Gebrauch ihrer eigenen Vernunft anzuleiten. Eine solche Prüfung nennt er Maieutik (Hebammenkunst). Der Gebrauch der eigenen Vernunft geschieht in diesem Sinne durch ein dialogisches Verfahren. Dieser Aspekt der sokratischen Methode erscheint auch in der ethischen Methodenlehre, am Schluss der Tugendlehre.

Dem Lehrer kommt deshalb eine wichtige Aufgabe zu, weil er nicht nur über die entsprechende Kenntnis in seinem Fach verfügen, sondern auch verschiedene didaktische Erziehungsmittel kennen muss. Fach- und didaktische Kenntnisse erschöpfen dennoch keineswegs die Verantwortung des Erziehers. Er muss ebenfalls durch diesen Prozess erzogen werden. Das Gedächtnis zu üben, die Urteilskraft, den Verstand und die Vernunft zu entwickeln, das alles ist notwendig für einen allmählichen Prozess der Selbstbewusstwerdung und der Selbstaufklärung⁴⁶⁰ des Schülers und gleichzeitig ebenso des Lehrers. „Der

⁴⁵⁹ Ebda., VI 53.

⁴⁶⁰ HUFNAGEL (1990, S. 57) bestimmt diesen Prozess als Aufbau einer normativen Individualität. „Die Individualität des Individuums wird erst im Rückbezug auf im Begriff der Kultur gemeinte Aufgaben bestimmbar, für den Erzieher wie für den zu Erziehenden. Kultivierung, so dürfen wir nunmehr formulieren, steht im Dienste der vom Individuum in kultureller Arbeit zu entdeckenden je einmaligen geschichtlichen Individualität, also im Dienste der Selbstentdeckung des Edukanden. [...] Strenggenommen müsste es lauten: Kultivierung will ermöglichen, daß der heranwachsende Mensch sich im Entwerfen von kulturbezogenen Imperativen einen

scholastischen Bildung oder der Unterweisung bedarf der Mensch, um zur Erreichung aller seiner Zwecke geschickt zu werden. Sie gibt ihm einen Wert in Ansehung seiner selbst als Individuum“⁴⁶¹.

Die Kultivierung soll den Lernenden darauf vorbereiten, einen anderen und notwendigen Schritt zu tun, nämlich den zur Zivilisierung. Wenn der Mensch sich zunächst als Individuum kennen lernt bzw. eine innere Kenntnis von sich selbst hat und diese Kenntnis für sich zu nutzen in der Lage ist (pragmatische Anthropologie), dann wird er sich gleichzeitig als Teil eines Ganzen erkennen, und das wird von ihm fordern, sich in seiner sozialen Dimension zu entwickeln, d. h. nach außen sich zu öffnen und in die Welt sich einzugliedern. Dazu jedoch ist weiteres Lernen erforderlich.

4.3.4 Zivilisierung

Die Zivilisierung bezeichnet eine Stufe, auf der das Individuum zum Bürger erzogen werden soll. Bei der Zivilisierung handelt es sich um die Anwendung und Vervollkommnung der entwickelten Geschicklichkeiten zur sozialen Praxis. Anders gesagt, es geht hier um die Entwicklung der gesellschaftlichen und politischen Dimension des Individuums⁴⁶². Deshalb bedeutet Zivilisierung mehr als Kultivierung, nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ betrachtet. Während die Kultivierung die Prinzipien und Gesetze des Wissens für den Lernenden darstellt, um ihn dazu zu befähigen, im Umgang mit den Kenntnissen selbstständig zu werden, besteht die Zivilisierung darin, sich an den Prinzipien, Gesetzen

individualen Wert zu geben vermag. Dieser individuale Wert manifestiert sich in kulturellen Leistungen, ist also nichts, was man als seinen vermeintlichen Besitz festhalten und pflegen könnte.“

⁴⁶¹ ÜP, VI 713.

⁴⁶² BOCKOW (1984, S. 145) weist darauf hin, dass man den Begriff Zivilisierung „auch [als] eine Theorie politischer Bildung interpretieren“ kann.

und Verhaltensweisen für das Leben in der Gesellschaft zu orientieren. Er muss demzufolge einerseits eine selbstständige Identität als Individuum, andererseits eine intersubjektive Dimension entwickeln. Denn nur innerhalb einer Gesellschaft kann er Individuum sein und als solches anerkannt werden. Die Angewiesenheit des Individuums auf eine Gesellschaft muss jenem erklärt und erfahrbar werden. Interpersonalität ist demzufolge etwas, das man lernen muss. Die Zivilisierung fordert die Klugheit des Menschen.

Geschicklichkeit kann sehr nützlich sein, um soziale und politische Verhältnisse zu begründen, Klugheit ist dennoch unentbehrlich. Insofern setzt die Zivilisierung die Kultivierung voraus und ist ebenfalls eine Voraussetzung zur Moralisierung. „Muß man darauf sehen, daß der Mensch auch klug werde, in die menschliche Gesellschaft passe, daß er beliebt sei, und Einfluß habe. Hiezu gehört eine gewisse Art von Kultur, die man Zivilisierung nennt“⁴⁶³, fordert Kant. Der Umgang mit anderen Menschen bedarf der Annahme gewisser Verhaltensweisen, welche bereits in der Gesellschaft mehr oder weniger legitimiert sind. Gebräuche und Manieren sind in diesen Zusammenhang zu nennen.

Von daher führen zwei verschiedene Aspekte der Zivilisierung zu einem scheinbaren Paradoxon. Einerseits muss der Lernende zum gesellschaftlichen Wesen ausgebildet werden, und das bedeutet prinzipiell, dass er die Gesetze und Regeln, die bereits gewählt wurden, anerkennen muss; kurz gesagt, er muss sich anpassen. Hier wird ein passives Verhalten von ihm gefordert. Jedoch wäre dafür viel mehr Geduld und Gehorsam nötig als Klugheit. Zivilisierung ist keineswegs bloß Anpassung. Der Lernende wird dadurch auch dazu befähigt, im Prozess der Gesellschaft aktiv teilzunehmen. Die beherrschenden Regeln, Verhaltensweisen und sogar das Recht können, auch wenn dies lange dauert, in einer Gesellschaft verändert und verbessert werden. Demnach wäre es ein Missverständnis, Kant eine Konzeption der Erziehung als Anpassung zuzuschreiben.

⁴⁶³ ÜP, VI 706.

„Durch die Bildung zur Klugheit aber wird er [der zu Erziehenden] zum Bürger gebildet, da bekommt er einen öffentlichen Wert. Da lernt er sowohl die bürgerliche Gesellschaft zu seiner Absicht lenken, als sich auch in die bürgerliche Gesellschaft schicken“⁴⁶⁴.

Kant bringt folgendes klar zum Ausdruck: durch die Zivilisierung erwirbt der Mensch einen öffentlichen Wert, und deshalb bedeutet Bürger zu sein vielmehr eine Qualifizierung des Menschen als eine Gabe der Gesellschaft. In diesem Sinne ist der Mensch für Kant eher ein *animal sociabile* als ein *animal sociale*. Denn dieser öffentliche Wert – die Geselligkeit – ist Ergebnis einer eigenen Leistung. Je mehr sich dieser Qualifizierungsprozess steigert, desto mehr Verantwortung übernimmt der Mensch für sich innerhalb der Gesellschaft⁴⁶⁵.

Der Begriff *Klugheit*⁴⁶⁶ wird innerhalb der GMS als „Geschicklichkeit in der Wahl der Mittel zu seinem eigenen größten

⁴⁶⁴ Ebda., VI 713.

⁴⁶⁵ Kant sieht in diesem Prozess die Möglichkeit einer allmählichen Aufklärung des Subjekts, insofern es sich um einen Selbstbewusstwerdungsprozess handelt. Je selbstbewusster der Mensch ist, desto zivilisierter ist er, und desto freier betrachtet er sich innerhalb der Gesellschaft. „Es gibt eine gewisse Unlauterkeit in der menschlichen Natur, die am Ende doch, wie alles, was von der Natur kommt, eine Anlage zu guten Zwecken enthalten muß, nämlich eine Neigung, seine wahre Gesinnungen zu verhehlen und gewisse angenommene, die man für gut und rühmlich hält, zur Schau zu tragen. Ganz gewiß haben die Menschen durch diesen Hang, sowohl sich zu verhehlen, als auch einen ihnen vorteilhaften Schein anzunehmen, sich nicht bloß zivilisiert, sondern nach und nach, in gewisser Maße, moralisiert, weil keiner durch die Schminke der Anständigkeit, Ehrbarkeit und Sittsamkeit durchdringen konnte, also an vermeintlich echten Beispielen des Guten, die er um sich sahe, eine Schule der Besserung für sich selbst fand. Allein diese Anlage, sich besser zu stellen, als man ist, und Gesinnungen zu äußern, die man nicht hat, dient nur gleichsam provisorisch dazu, um den Menschen aus der Rohigkeit zu bringen, und ihn zuerst wenigstens die Manier des Guten, das er kennt, annehmen zu lassen; denn nachher, wenn die echten Grundsätze einmal entwickelt und in die Denkungsart übergegangen sind, so muß jene Falschheit nach und nach kräftig bekämpft werden, weil sie sonst das Herz verdirbt, und gute Gesinnungen unter dem Wucherkruste des schönen Scheins nicht aufkommen läßt“ (KrV, II 637).

⁴⁶⁶ Um eine detaillierte Analyse des Metamorphosen dieses Begriffs vgl.: SCHWAIGER, Clemens. *Klugheit bei Kant: Metamorphosen eines Schlüsselbegriffs der praktischen Philosophie*. In: Aufklärung: Interdisziplinäres Jahrbuch zur Erforschung des 18. Jahrhunderts und seiner Wirkungsgeschichte. Bd. 14, Jg. 2002, Hamburg, S. 147-159. Auch auf dieses Thema bezogen: BRANDT, Reinhard. *Klugheit bei Kant*. In: KERSTING, Wolfgang (Hrsg.) *Klugheit*. Weilerwist, 2005, S. 98-132; und HINSKE, Norbert. *Die „Ratschläge der Klugheit“ im Ganzen der „Grundlegung“*. Kant und die Ethik der Griechen, 3. Abschnitt: Xenophon. In: HÖFFE, Otfried (Hrsg.) *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Ein kooperativer Kommentar*. 3. erg. Aufl. Frankfurt am Main, 2000, S. 131-147.

Wohlsein [...] im engsten Verstande“⁴⁶⁷ bestimmt. Da wird er unter zwei Perspektiven gedacht: *Weltklugheit* und *Privatklugheit*. Weltklugheit besteht in der „Geschicklichkeit eines Menschen, auf andere Einfluß zu haben, um sie zu seinen Absichten zu gebrauchen. Die zweite die Einsicht, alle diese Absichten zu seinem eigenen [dauernden] Vorteil zu vereinigen“⁴⁶⁸. Nach Kant führt eigentlich der Wert der Klugheit zur Privatsphäre zurück. Für ihn ist derjenige, der weltklug und nicht zugleich privatklug ist, eigentlich unklug. In der Tat ist der letzte Zweck der Klugheit, die eigene Glückseligkeit zu befördern. Man muss klug sein in der Wahl der Mittel. Es ist verständlich, weshalb Kant etwas als eigentlich „privat“ charakterisiert und die Vorschriften in der Wahl der Mittel als *hypothetische Imperative* bestimmt.

„Weil man in der frühen Jugend nicht weiß, welche Zwecke uns im Leben aufstoßen dürften, so suchen Eltern vornehmlich ihre Kinder recht vielerlei lernen zu lassen, und sorgen für die Geschicklichkeit im Gebrauch der Mittel zu allerlei beliebigen Zwecken, von deren keinem sie bestimmen können, ob er nicht etwa wirklich künftig eine Absicht ihres Zöglings werden könne, wovon es indessen doch möglich ist, daß er sie einmal haben möchte, und diese Sorgfalt ist so groß, daß sie darüber gemeinlich verabsäumen, ihnen das Urteil über den Wert der Dinge, die sie sich etwa zu Zwecken machen möchten, zu bilden und zu berichtigen“⁴⁶⁹.

Neben den Regeln der Geschicklichkeit stellen die Ratschläge der Klugheit kein verbindliches (praktisch notwendiges) Handlungsprinzip vor. Die Klugheit hat an sich keine moralische Eigenschaft und verfolgt eigene Absichten.

Innerhalb der Pädagogik-Schrift werden Klugheit und Weltklugheit als Synonym verwendet. *Weltklugheit*⁴⁷⁰ wird im Rahmen der praktischen

⁴⁶⁷ GMS, IV 45.

⁴⁶⁸ Ebda., IV 45.

⁴⁶⁹ Ebda., IV 44.

⁴⁷⁰ KAUDER (1999, S. 144) analysiert den Begriff Weltklugheit und erläutert die genaue Bestimmung dieses Begriffs. Weltklugheit, so Kant, „besteht [...] in der Kunst, unsere Geschicklichkeit an den Mann zu bringen, d. h. wie man die Menschen zu seiner Absicht gebrauchen kann. Dazu ist mancherlei nötig. Eigentlich ist es das letzte am Menschen; dem Werte nach aber nimmt es zweite Stelle ein“ (ÜP, VI 746). Für Kauder erscheint hier

Erziehung zwischen Geschicklichkeit und Sittlichkeit verortet. Diese drei Begriffe fassen die praktische Erziehung zusammen. Weltklugheit wird dort als „Kunst“ des Umgangs mit Menschen bestimmt. Dieser Umgang mit Menschen kann zu privaten Zwecken dienen und als private Beziehung gedacht werden, aber gehört prinzipiell zum öffentlichen Leben einer Person, weil deren Handeln letztendlich soziale Wirkung hat. Soziale Verhältnisse stellen eine Grenze für rein private Ansprüche dar. Dieser komplexe Umgang kann wiederum unter dem Begriff der „ungeselligen Geselligkeit“ des Menschen gedacht werden.

„Wenn das Kind der Weltklugheit überlassen werden soll: so muß es sich verhehlen und undurchdringlich machen, den andern aber durchforschen können. Vorzüglich muß es sich in Ansehung seines Charakters verhehlen. Die Kunst des äußern Scheines ist der Anstand. Und diese Kunst muß man besitzen“⁴⁷¹.

Verhehlen kann in diesem Zusammenhang in zwei Hinsichten interpretiert werden: eine negative und eine positive. Das Verhehlen hat eine negative Bedeutung, wenn sie bloß als *Verstellung* verstanden wird. Wenn man jederzeit tarnend handelt, wird die Verstellung als Zweck an sich gedacht. Nach Kant ist dies ein „trostloses Mittel“. Jedoch ist sie nicht als bloße Tarnung zu interpretieren, sonst hätte man dadurch eine rein *instrumentalisierende* Erziehung, d. h. letztendlich mit dem Ziel, sich selbst zu maskieren. Das wäre ein Unding. Positiv heißt Verhehlen soviel wie Zurückhaltung der eigenen irrationalen Triebe und Neigungen, damit die Übung und das Lernen des Miteinanderlebens möglich wird. Hier ist der Zweck, ein wackeres Temperament zu entwickeln. „Wacker ist noch

ein Widerspruch, was ich legitim finde, insofern durch Weltklugheit Absichten und Zwecke verfolgt würden, die nicht notwendigerweise moralisch wären. Dennoch spricht Kant nicht von einer Erziehung zur Klugheit. Gerade weil die Weltklugheit nicht der letzte Zweck der praktischen Erziehung ist, wird dieses Problem meines Erachtens auf der Stufe der Moralisierung hervorgehoben.

⁴⁷¹ ÜP, VI 746-747.

unterschieden von heftig. Ein Wackerer (*strenuus*) ist der, der Lust zum Wollen hat. Dieses gehört zur Mäßigung des Affektes”⁴⁷².

Diese Mäßigung des Affektes ist eine gesellschaftliche Forderung, die das Individuum darauf vorbereitet, seine Handlung durch Maximen zu regulieren. Obwohl diese Maximen Maximen der Gesellschaft sind, die zur Entwicklung einer gesetzmäßigen Handlung dienen, sollten sie als eigene anerkannt werden. Wenn das Individuum durch seine Handlung die sozialen Regeln anerkennt, ist es darauf vorbereitet, sein Rechte und Pflichten als ein Mitglied dieser Gesellschaft in Anspruch zu nehmen. Weltklugheit muss als Teil des Entwicklungsprozesses eines Menschen gesehen werden, welcher als einzelnes *Individuum*, aber zugleich als *Bürger* innerhalb einer durch das Recht gestalteten Gesellschaft anerkannt wird. Wichtig ist in diesem Zusammenhang „seine eigenen Zwecke zu schaffen“, wobei die Legalität des Handelns gewährleistet sein muss. Anstand gehört in diesem Sinne zur Bildung des Charakters, insofern das Subjekt einen öffentlichen Wert erwerben muss. Mit der durch die Zivilisierung entwickelten Weltklugheit erreicht man dennoch keine moralische Autonomie. Weil letztendlich doch nur private Zwecke verfolgt werden, ist diese Stufe moralisch defizitär.

4.3.5 Moralisierung

Die Moralisierung ist der höchste Zweck der Pädagogik Kants. Sie wird auch als praktische Erziehung bezeichnet, weil sie in engem Zusammenhang mit der Freiheit steht. „Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelndes Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber

⁴⁷² ÜP, VI 747.

einen innern Wert haben kann“⁴⁷³. Der innere Wert heißt Würde, weil er für sich selbst *Gesetzgeber* werden kann und soll. Während der öffentliche Wert die Gesellschaft betrifft, betrifft der innere Wert die ganze Menschheit. „Durch die moralische Bildung endlich bekommt er einen Wert in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts“⁴⁷⁴, schließt Kant.

Die vorangehenden Stufen erfahren in der Moral die Ergänzung und die Erweiterung ihrer Aufgabe. Nur im Bezug auf Moral lassen sie sich rechtfertigen. Die Aufgabe besteht darin, dass der Charakter ausgebildet werden soll, und zwar in sittlicher Hinsicht. Es geht, neben dem autonomen Gebrauch der eigenen Vernunft, um eine autonome (Selbst-) Bestimmung des Handelns, und zwar nicht mehr hinsichtlich privater Zwecke, sondern Zwecke, die zugleich für jeden Menschen gültig sind.

„Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden; und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können“⁴⁷⁵.

Eine „Gesinnung bekommen“ ist hier nicht im Sinne eines Geschenkes, sondern einer Leistung des zu Erziehenden selbst zu betrachten. Sie kommt nicht von „außen“. Weil sie eigene Gesinnung sein muss, um nur gute Zwecke zu wählen, ist die Unterstützung von Lehrern und Erwachsenen rein negativ. Sie können keine Fähigkeit zur Selbstbestimmung durch theoretische Erläuterungen oder empirische Bedingungen geben. Es soll Raum für die Entwicklung der Selbstgesetzgebung geschaffen werden. Der Lernende muss dazu befähigt werden, zur Erkenntnis des Grundes seiner Handlung zu gelangen und seine eigenen Maximen selbst zu wählen. Die Billigung der Maxime muss der Lernende selbst anerkennen. Das ist insofern bedeutungsvoll, weil der

⁴⁷³ ÜP, VI 712.

⁴⁷⁴ Ebda., VI 713.

⁴⁷⁵ ÜP, VI 707.

Lernende bloß angepasst und aus Bequemlichkeit oder Gewohnheiten handeln kann bzw. ohne sich des Grundes seiner Handlungen wirklich bewusst zu sein. Dies hätte gerade den Verlust der freien und selbstbewussten Übereinstimmung mit den Maximen des Sittengesetzes zur Folge. „Die Maximen müssen aus dem Menschen selbst entstehen. Bei der moralischen Kultur soll man schon frühe den Kindern Begriffe beizubringen suchen von dem, was gut oder böse ist“⁴⁷⁶.

Kant spricht über die moralische Aufgabe als Gründung eines Charakters bei dem Lernenden. Obwohl der zu Erziehende sich seiner am Anfang nicht ganz bewusst ist, soll sich für ihn die Erziehung in Selbsterziehung verwandeln. Das ist der Grund und die Vorbereitung, die durch Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung entwickelt wird. Eine solche Kenntnis ist entscheidend, um die Aufgabe der Pädagogik zu vollenden.

Die Bildung des Charakters beim Lernenden betrifft sowohl die Erkenntnis von ethischen Prinzipien als auch die Übung seiner eigenen Freiheit. Die Reflexion über Prinzipien und ihr Zusammenhang mit verschiedenen Werten ist grundlegend dafür, das Moralbewusstsein des Heranwachsenden zu entwickeln. In diesem Sinne gehört zur Freiheit die eigene Bemühung, um sich selbst von aller Unwissenheit und Abhängigkeit zu befreien. Nach dieser Stufe wird der zu Erziehende autonom, weil er keinen Zwang mehr braucht, um „aus Pflicht“ zu handeln. „Der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln. Im Anfange sind es Schulmaximen, und nachher Maximen der Menschheit“⁴⁷⁷. Durch die Schulmaximen muss er noch „pflichtmäßig“ handeln, d. h. ohne den Grund richtig zu erkennen. Durch den Moralisierungsprozess wird er „aus Pflicht“ handeln, insofern er aus sich selbst die Entscheidung trifft. „Aus Pflicht etwas tun heißt: der Vernunft gehorchen“⁴⁷⁸.

⁴⁷⁶ ÜP, VI 740.

⁴⁷⁷ Ebda., VI 741.

⁴⁷⁸ Ebda., VI 743-744.

Zwei Arten von Pflichten gehören zur Bildung des Charakters: a) *Pflichten gegen sich selbst* und; b) *Pflicht gegen andere*. Beide Pflichten haben als Zweck, die Würde des Menschen zu beachten. Der Mensch hat Würde, weil es sich um ein handelndes moralisches Subjekt handelt. Er ist kein Objekt im Sinne einer austauschbaren Ware, der ein bestimmter Preis zugeordnet werden kann. Würde ist ein innerer Wert der Person und als solche kein quantitatives Merkmal. Auf die beiden Pflichten wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

Gehorsam der Vernunft ist demzufolge ein erstes Merkmal des moralischen Charakters. Während eine Handlung pflichtmäßig ist, d. h. durch eine fremde Motivation induziert ist, fordert eine Handlung „aus Pflicht“ eine Selbstmotivation oder einen Selbstgehorsam, dessen Hauptmerkmal in der Anwendung des eigenen Verstandes besteht. Zu einem moralischen Charakter gehört auch die Wahrhaftigkeit und Geselligkeit. Der zu Erziehende muss zur Ehrlichkeit erzogen werden und ein aufrichtiges Verhalten für sich entwickeln. Das Bewusstsein, dass die Lüge seinen Charakter zerstört und zur Verachtung in der Gemeinschaft führt, wird auch behilflich sein. Die Eigenschaften Wahrhaftigkeit und Geselligkeit sind von sich aus gut und bekräftigen die Fähigkeit zur Selbstgesetzgebung. Deshalb sollte keineswegs eine durch Angst erzwungene Haltung entwickelt werden, sondern das vernünftige Handeln befördert werden. Durch diesen Anspruch verknüpft sich die Pädagogik mit dem Kernstück der Morallehre von Kant. Mit der Lehre des kategorischen Imperativs verbindet Kant Moralphilosophie und Moralerziehung miteinander. In dem Moment, wo moralisch gehandelt wird, ist die Aufgabe der Moralerziehung gelöst.

Um die Aufgabe der Moralisierung richtig zu verstehen, ist ein Rückgriff auf die Begründung der Moral (Kap. II) notwendig. Die Moralisierung wird also beim Menschen dessen kulturelle und soziale Fähigkeiten im Dienst des „höchsten Guten“ entwickeln. Hier geht es

darum, universalisierbare Zwecke zu verfolgen⁴⁷⁹. Universalisierbare Zwecke sind diejenigen, die nicht aus eigenem Interesse, Neigung oder Egoismus verfolgt werden, sondern aus der praktischen Vernunft abgeleitet sind. Hier spielt auch der Begriff der Pflicht eine wichtige Rolle. Zwischen den Begriffen *Zweck* und *Pflicht* entsteht wiederum eine Beziehung, welche innerhalb der Tugendlehre als *Zwecke, die zugleich Pflicht sind*, behandelt wird. Die Aufgabe der Moralisierung kann demzufolge innerhalb der Tugendlehre näher erläutert werden. Neben der Methodenlehre der KpV und der Pädagogik-Schrift ist sie als Beweis einer Theorie der Moralerziehung bei Kant zu betrachten. Dieser Teil der Metaphysik der Sitten wird im Kapitel V analysiert.

⁴⁷⁹ Vgl. HENKE, 1997, S. 22.

V - TUGEND ALS MORALISCHE PRAXIS

Die Tugendlehre gehört neben der Rechtslehre zur *Metaphysik der Sitten* Kants. Die MS ist der dritten Schrift Kants zur Moralphilosophie gewidmet. Sie ist gewisser Weise eine Ergänzung und Erweiterung des ethischen Systems Kants. Bereits in der Vorrede der GMS (1785), seiner ersten der Ethik gewidmeten Schrift, kündigt Kant sein erst 1797 verwirklichtes Vorhaben einer *Metaphysik der Sitten* an:

„Eine Metaphysik der Sitten ist also unentbehrlich notwendig, nicht bloß aus einem Bewegungsgrunde der Spekulation, um die Quelle der *a priori* in unserer Vernunft liegenden praktischen Grundsätze zu erforschen, sondern weil die Sitten selber allerlei Verderbnis unterworfen bleiben, so lange jener Leitfaden und oberste Norm ihrer richtigen Beurteilung fehlt“⁴⁸⁰.

„Im Vorsatze nun, eine Metaphysik der Sitten dereinst zu liefern, lasse ich diese Grundlegung vorangehen“⁴⁸¹, betont er einen Abschnitt später. Während sich die GMS und die KpV mit der Aufsuchung, Festsetzung und Begründung des obersten Prinzips der Moral beschäftigen, beabsichtigt die MS auf eine systematische Weise die Anwendung jenes Prinzips zu erörtern. Wie es beispielsweise für die Naturwissenschaften metaphysische Anfangsgründe gibt, d. h. Prinzipien *a priori*, wo sie Bedingungen ihrer Möglichkeit finden, wodurch auch Prinzipien ihrer Anwendung auf eine mögliche Erfahrung gedacht werden können, so sollte es auch mit der Ethik sein.

Durch die GMS und KpV beweist Kant nicht nur die Möglichkeit der Metaphysik der Sitten, sondern auch ihre Wirklichkeit. Freiheit ist die *ratio essendi* der Moral, so wie die Moral die *ratio cognoscendi* der Freiheit ist. Dadurch wurden schon in der Methodenlehre der KpV Möglichkeiten

⁴⁸⁰ GMS, IV 14.

⁴⁸¹ Ebda., IV 15.

für die Anwendung des obersten Prinzips der Moral angedeutet. Kant teilt seine Metaphysik der Sitten in metaphysische Anfangsgründe der *Rechtslehre* und in metaphysische Anfangsgründe der *Tugendlehre* ein.

Die Tugendlehre stellt also, im Gegensatz zum Formalismus-Vorwurf, systematisch für die Ethik einen *Inhalt* dar⁴⁸². Dadurch hängt sie wie die Methodenlehre der KpV eng mit der Grundlage und den Prinzipien der Moral und ihren transzendentalen Bedingungen der Möglichkeit zusammen. Die Tugendlehre ist andererseits ebenfalls eine systematische Quelle für die Untersuchung hinsichtlich der moralischen Erziehung. Das wird insbesondere in der *Ethischen Methodenlehre* bestätigt. Dort erläutert Kant neben dem Ethikunterricht die Ausführung von ethischen Pflichten. *Didaktik* und *Asketik* sollen in diesem Sinne zu einer autonomen moralischen Praxis den Weg ebnen.

Bevor ich mit der Erläuterung des Begriffs *Tugend* beginne, möchte ich noch einen Hinweis zur Struktur der Tugendlehre geben. Sie gehört zum zweiten Teil der Metaphysik der Sitten und ist folgendermaßen gegliedert: Vorrede; Einleitung, in XVIII Abschnitte geteilt; *ethische Elementarlehre*, in zwei Teile zusammengestellt (I. Von den Pflichten gegen sich selbst überhaupt und II. von den Tugendpflichten gegen andere); *ethische Methodenlehre* wiederum in zwei Hauptabschnitte (I. Die ethische Didaktik und II. Die ethische Asketik) gegliedert.

Bernd Ludwig hat recht, wenn er in seiner Einleitung zur Ausgabe der *Metaphysischen Anfangsgründe der Tugendlehre* sagt, dass Kant es dem Leser nicht leicht gemacht habe⁴⁸³, die Tugendlehre zu verstehen. Die Einleitung habe einen Umfang wie keine andere Schrift Kants und eine Menge Probleme, wie beispielsweise „eine gewisse Brüchigkeit“ des

⁴⁸² In ihrem Buch *Eine Ethik für Endliche: Kants Tugendlehre in der Gegenwart* argumentiert Andrea ESSER (2004, S. 242) bezüglich diesem Vorwurf: „Diese Kritik trifft jedoch nur dann zu, wenn man der Auffassung ist, die kritische Ethik beschränke sich auf den Rechtfertigungsdiskurs moralischer Verbindlichkeit überhaupt, und wenn man deren Weiterentwicklung und Konkretisierung in der *Tugendlehre* der *Metaphysik der Sitten* nicht in Betracht zieht. Die Tugendlehre hat aber ausdrücklich die Funktion, die materialen Implikationen der zuvor begründeten allgemeinen ethischen Struktur darzulegen“.

⁴⁸³ Vgl. KANT, Immanuel. *Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre*. Neu hrsg. und eingeleitet von Bernd Ludwig. Mit e. Einf. „Kants System der Pflichten in der Metaphysik der Sitten“ von Mary Gregor. Hamburg, 1990, S. XVII.

Textes und eine „zögernde Entwicklung des Gedankens“, die sich durch „Wiederholungen“ erkennen lässt⁴⁸⁴. Ludwig sagt weiter: „Der Zustand von Rechts- und Tugendlehre hat das Gerücht vom altersgeschwächten Autor Immanuel Kant nicht ohne Grund befördert“⁴⁸⁵. Diese Überzeugung Ludwigs, dass die Ursache dieser Schwierigkeiten auf die Altersschwäche Kants zurückzuführen ist, kann ich nicht teilen. Die Gründe hierfür habe ich bereits im Kapitel I dargelegt.

Davon abgesehen werden im Folgenden nur die *Einleitung* (zum Teil) und die *Ethische Methodenlehre* behandelt. Ich beabsichtige damit, die Betonung hauptsächlich auf die Aspekte zu legen, die Kants Idee einer Erziehung zur Moral bestätigen. Demzufolge werde ich mich in diesen Kapiteln insbesondere auf folgende zwei Aspekte konzentrieren: 1) Die Bedeutung der Tugend und 2) ihre Lehrbarkeit. Zu erläuternde Fragen sind: Wie bestimmt Kant die Tugend? Welche Rolle spielt die Tugend für die Erziehung zur Moral? Kann die Tugend, im Sinne Kants, gelehrt und erlernt werden?

Ob die Tugend lehrbar ist oder nicht, hängt mit ihrer Bestimmung zusammen. Wenn ja, stellt sich die Frage, welche Methoden dafür geeignet sind. Durch diese Erläuterung wird der Zusammenhang zwischen Kants praktischer Philosophie und Pädagogik deutlicher. Ebenso wird durch die Analyse der ethischen Methodenlehre die Verwirklichung der Ethik durch die Pädagogik noch einmal bestätigt.

Ziel ist es, meine Überlegungen und meine Position zu meiner anfänglichen Fragestellung zu präzisieren und die Begründung inhaltlich zu bereichern.

⁴⁸⁴ Ebda., S. XVIII.

⁴⁸⁵ Ebda., S. XVII.

5.1 Kants Begriff der Tugend

Der Begriff der Tugend hat in der Geschichte der Philosophie mehrere Interpretationen und Bedeutungen erfahren. Wichtige Anregungen für die heutige Diskussion des Tugendbegriffs finden sich bereits in Platons *Menon* und *Protagoras* sowie in der *Nikomachischen Ethik* des Aristoteles. Auch bei Kant erhält der Begriff wiederum seine ganz eigene Bedeutung.

Was Kant unter Tugend versteht, lässt sich besser im Zusammenhang mit zwei anderen Begriffen erklären. Wie immer sind solche Begriffe Schlüsselwörter der Ethik Kants. Es handelt sich um den Begriff der *Pflicht* und den des *Zwecks*. In der Antike, so beginnt Kant die Einleitung zur Tugendlehre, bedeutet Ethik eine Lehre von den Pflichten⁴⁸⁶. Weiterhin erklärt er die Einteilung einer Pflichtenlehre überhaupt. Darüber hinaus zeigt er den Unterschied zwischen Pflichten, die durch äußere Gesetze charakterisiert sind, und Pflichten, die, gerade weil sie sich auf die innere Freiheit beziehen, nicht auf diese Weise dargestellt werden können. Die ersten wurden in der *Rechtslehre* behandelt und zeigen, was moralisch gut oder schlecht bezüglich der äußeren Freiheit sein mag. Da analysiert Kant die *Legalität* des Handelns. In der Beurteilung der Legalität einer Handlung fragt man nicht nach Motivation, Absicht oder Zweck, sondern analysiert die Tat als solche.

In der Tugendlehre geht es um die *Moralität* des Handelns. Die Analyse konzentriert sich nicht bloß auf die *Gesetzmäßigkeit* der Handlung, sondern fragt vielmehr nach dem zugrunde liegenden Prinzip. Hier ist vor allem wichtig die Frage, ob *aus Pflicht* gehandelt wurde und nicht, ob

⁴⁸⁶ In der MS, IV 508, heißt es: „Ethik bedeutete in den alten Zeiten die Sittenlehre (*philosophia moralis*) überhaupt, welche man auch die Lehre von den Pflichten benannte. In der Folge hat man es ratsam gefunden, diesen Namen auf einen Teil der Sittenlehre, nämlich auf die Lehre von den Pflichten, die nicht unter äußeren Gesetzen stehen, allein zu übertragen (dem man im Deutschen den Namen Tugendlehre angemessen gefunden hat): so, daß jetzt das System der allgemeinen Pflichtenlehre in das der Rechtslehre (*ius*), welche äußerer Gesetze fähig ist, und der Tugendlehre (*ethica*) eingeteilt wird, die deren nicht fähig ist; wobei es denn auch sein Bewenden haben mag“.

die Handlung gesetzmäßig oder gesetzwidrig ist. Diese kann wiederum nur durch die bereits im zweiten Kapitel dargestellte Unterscheidung zwischen *pflichtmäßigen* Handlungen und Handlungen *aus Pflicht* beantwortet werden. Gerade weil die Idee der Pflicht so wichtig ist, beginnt Kant seine Tugendlehre mit ihrer Erläuterung. Der Begriff der Pflicht beinhaltet den der Nötigung⁴⁸⁷. Nötigung ist hier gleichbedeutend mit Zwang, und dieser kann entweder ein äußerer oder ein innerer Zwang sein.

„Der moralische Imperativ verkündigt, durch seinen kategorischen Ausspruch (das unbedingte Sollen) diesen Zwang, der also nicht auf vernünftige Wesen überhaupt (deren es etwa auch heilige geben könnte), sondern auf Menschen als vernünftige Naturwesen geht, die dazu unheilig genug sind, daß sie die Lust wohl anwandeln kann das moralische Gesetz, ob sie gleich dessen Ansehen selbst anerkennen, doch zu übertreten und, selbst wenn sie es befolgen, es dennoch ungern (mit Widerstand ihrer Neigung) zu tun, als worin der Zwang eigentlich besteht“⁴⁸⁸.

Kant zeigt, warum das moralische Gesetz für den Menschen eine Verpflichtung darstellt und deutet hierdurch wiederum die Unterscheidung zwischen *vollkommen vernünftigen Wesen* und *vernünftigen Naturwesen* (beziehungsweise unvollkommen vernünftigen Wesen) an. Nur für *unvollkommen vernünftige Wesen* gibt es Pflicht. Der Mensch darf zwar von äußeren Gesetzen gezwungen werden, etwas zu tun, ist aber dadurch nicht von seiner inneren Freiheit losgelöst.

Die doppelte Angehörigkeit des Menschen (Noumenon-Phaenomenon) spielt hier wiederum eine zentrale Rolle. Gerade, weil der Mensch von Natur aus starken Einfluss auf seine Entscheidung hat, setzt die Befolgung der Pflicht immer Freiheit voraus. Der Begriff der Pflicht ist deshalb nur hinsichtlich des *Selbstzwangs* zu denken und trägt dazu bei, den Menschen als ein Ganzes zu betrachten. Die doppelte Bestimmung bedeutet auf keinen Fall eine bloße Zweiteilung des Menschen, wie bereits

⁴⁸⁷ Vgl. MS, IV 508.

⁴⁸⁸ MS, IV 508.

gezeigt. Es handelt sich immer um ein und dasselbe handelnde Subjekt, lediglich unter zwei Betrachtungsweisen. Die Rechtfertigung für die Annahme dieses doppelten Standpunktes wurde durch die Auflösung der dritten Antinomie und in der Grundlegung III bereits gezeigt.

Der Mensch als Subjekt des Handelns ist sich bewusst, dass er, obwohl er ein freies Wesen ist, unter dem Einfluss seiner Natur steht. Sinnliche Bedürfnisse, Antriebe und unbewusste Dränge haben ebenfalls großen Einfluss auf die menschlichen Handlungen und können diese bestimmen. Dennoch ist die Art dieser Bestimmung *subjektiv* und *pathologisch*⁴⁸⁹. Das zeigt die Gebrechlichkeit und eben deshalb die unvollkommene Konstitution des Menschen. „Die Antriebe der Natur enthalten also Hindernisse der Pflichtvollziehung im Gemüt des Menschen und (zum Teil mächtig) widerstrebende Kräfte“⁴⁹⁰. Solche Hindernisse müssen bekämpft werden, wenn man die Pflicht befolgen soll. Dieses Spannungsverhältnis fordert deshalb für den Menschen die Erkenntnis über sein eigenes Wesen und einen Bewusstwerdungsprozess seiner selbst. Tapferkeit (fortitudo) wird in diesem Sinne als Widerstand gegen jene „ungerechten Gegner“ verstanden. Wenn sie, insbesondere gegen Hindernisse, zu einer *sittlichen Gesinnung* (virtus, fortitudo moralis) in uns führt, heißt sie *Tugend*. „Also ist die allgemeine Pflichtenlehre in dem Teil, der nicht die äußere Freiheit, sondern die innere unter Gesetze bringt, eine Tugendlehre“⁴⁹¹.

Während die Rechtslehre die formalen Bedingungen der äußeren Freiheit festsetzt bzw. „durch die Zusammenstimmung mit sich selbst, wenn ihre Maxime zum allgemeinen Gesetz gemacht wurde“, gibt die Ethik darüber hinaus „noch eine Materie (einen Gegenstand der freien Willkür), einen Zweck der reinen Vernunft, der zugleich als objektiv-

⁴⁸⁹ Die Notwendigkeit einer Handlung wurde von Kant in seiner *Vorlesung zur Moralphilosophie* (2004, S. 27) in zwei Perspektiven unterschieden: Entweder sind sie nach Gesetzen der freien Willkür notwendig (praktisch notwendig) oder nach Gesetzen der sinnlichen Neigung (pathologisch notwendig). Praktische Notwendigkeit haben nur die Gesetze der freien Willkür. Sie sind objektiv und drücken sich in Imperativen aus.

⁴⁹⁰ MS, IV 509.

⁴⁹¹ Ebda., IV 509.

notwendiger Zweck, d. i. für den Menschen als Pflicht, vorgestellt wird, an die Hand“⁴⁹².

Nun aber kommt die Frage auf: Warum stellt die Vernunft Zwecke, die für den Menschen zugleich Pflicht sind?

Kants Argumentation lässt keinen Zweifel. Bei vernünftigen Naturwesen bringen die sinnlichen Neigungen in gewisser Weise auch Zwecke hervor, insofern sie eine Materie oder eine inhaltliche Bestimmung für die Willkür bilden. Sie können sich aber der Pflicht entgegenstellen und nichts weiter als eine blinde Befolgung unserer tierischen Antriebe hervorbringen. Dafür braucht der Mensch keine besondere Bemühung. Die Vernunft als Gesetzgeberin kann gegen einen solchen Einfluss wirken, wenn sie auch einen Zweck setzt. Dieser Zweck muss aber *a priori* (objektiv und notwendig) gegeben werden, sonst steht man wiederum unter den Einflüssen von Neigungen. Kant bestimmt also Zwecke wie folgt:

„Zweck ist ein Gegenstand der Willkür (eines vernünftigen Wesens), durch dessen Vorstellung diese zu einer Handlung diesen Gegenstand hervorzubringen bestimmt wird. - Nun kann ich zwar zu Handlungen, die als Mittel auf einen Zweck gerichtet sind, nie aber einen Zweck zu haben von anderen gezwungen werden, sondern ich kann nur selbst mir etwas zum Zweck machen“⁴⁹³.

Zwecke, die durch die Vernunft hervorgebracht wurden, haben nicht nur einen formalen Bestimmungsgrund der Willkür (wie beim Recht), sondern auch eine *Materie*. Die durch sinnliche Antriebe entstehenden Zwecke entsprechen nicht Vernunftzwecken, weil sie zu einem „fremden“ Gesetzgeber gehören. Nur Zwecke der Vernunft sind objektiv und notwendig. Die Festsetzung eines Zwecks ist demzufolge für ein handelndes Subjekt ein Akt seiner eigenen Freiheit. Das ist, was Kant einen Zweck, der an sich selbst Pflicht ist, nennt⁴⁹⁴. Daraus schließt Kant:

⁴⁹² Ebda., IV 509.

⁴⁹³ Ebda., IV 510.

⁴⁹⁴ Vgl. MS, IV 510.

„Aus diesem Grunde kann die Ethik auch als das System der Zwecke der reinen praktischen Vernunft definiert werden“⁴⁹⁵.

Nur ein Zweck, der an sich selbst zugleich Pflicht ist, darf als eine Tugendpflicht anerkannt werden. Ein weiteres Merkmal der Tugendpflichten wird deutlich im Vergleich mit den Rechtspflichten. Wie können wir also zwischen *Tugendpflichten* und *Rechtspflichten* unterscheiden? Die Rechtspflichten, welche als moralisch möglich gedacht sind, setzen einen *äußeren Zwang* voraus. Die Tugendpflichten setzen einen *Selbstzwang* voraus, was eigentlich, so sagt Kant, man „nicht ganz gern tut“⁴⁹⁶, der aber nur unter der Voraussetzung der Freiheit gedacht werden kann. Die Bestimmung der Tugend ist insofern „die Stärke der Maxime des Menschen in Befolgung seiner Pflicht“⁴⁹⁷. Kant versucht hier zu zeigen, dass die Befolgung der aus der praktischen Vernunft hergeleiteten Pflicht für ein sinnliches vernünftiges Wesen einer bewussten Bemühung bedarf. Sie ist ein Kampf gegen jede Fremdbestimmung. Aber genau das enthüllt, was dem Menschen als Aufgabe gegeben ist. Er ist von Natur aus schwach und muss, wie gesagt, alles aus sich selbst hervorbringen, umso mehr sein freies und moralisches Verhalten. Wodurch hat er dann die Möglichkeit, seine Stärke in der Maxime zu entwickeln? Im Gegensatz zur Physik, wo eine Kraft ihre Gegenkraft hervorbringt, wird die moralische Stärke ihren Wert nicht bloß durch die Größe oder Komplexität der Hindernisse haben, sondern auch und hauptsächlich durch die Reinheit des Prinzips.

„Alle Stärke wird nur durch Hindernisse erkannt, die sie überwältigen kann; bei der Tugend aber sind diese die Naturneigungen, welche mit dem sittlichen Vorsatz in Streit kommen können, und da der Mensch es selbst ist, der seinen Maximen diese Hindernisse in den Weg legt, so ist die Tugend nicht bloß ein Selbstzwang (denn da könnte eine Naturneigung die andere zu bezwingen trachten), sondern auch ein Zwang nach einem Prinzip der inneren Freiheit, mithin durch die bloße

⁴⁹⁵ MS, IV 510.

⁴⁹⁶ KpV, IV 206.

⁴⁹⁷ MS, IV 525.

Vorstellung seiner Pflicht, nach dem formalen Gesetz derselben“⁴⁹⁸.

Der Selbstzwang darf wiederum als Folge der „Achtung für das moralische Gesetz“ gedacht werden. Kant erläutert in der KpV:

„Das Bewußtsein einer freien Unterwerfung des Willens unter das Gesetz, doch als mit einem unvermeidlichen Zwange, der allen Neigungen, aber nur durch eigene Vernunft angetan wird, verbunden, ist nun die Achtung fürs Gesetz. Das Gesetz, was diese Achtung fordert und auch einflößt, ist, wie man sieht, kein anderes, als das moralische (denn kein anderes schließt alle Neigungen von der Unmittelbarkeit ihres Einflusses auf den Willen aus)“⁴⁹⁹.

Die moralische Stärkung des Menschen durch die Tugend steht also im Zusammenhang mit dem, was in der Pädagogik als Bildung oder Gründung eines Charakters bestimmt wurde. Moralische Gesinnung hervorzubringen oder objektiven Gesetzen Eingang in das Gemüt zu schaffen, alles das sind genügend Hinweise, um die Rolle und Bedeutung der Erziehung bei Kant hervorzuheben. Damit sind Belehrung und Übung verbunden, also Erkenntnis und Handeln, Theorie und Praxis. Hier, wie später noch gezeigt wird, wird der ganze Komplex von körperlichen und geistigen Kräften, Fähigkeiten und Naturanlagen gefordert. Sie müssen hinsichtlich der Vervollkommnung des Menschen gedacht werden.

„Man kann auch gar wohl sagen: der Mensch sei zur Tugend (als einer moralischen Stärke) verbunden. Denn obgleich das Vermögen (facultas) der Überwindung aller sinnlich entgegenwirkenden Antriebe, seiner Freiheit halber, schlechthin vorausgesetzt werden kann und muß: so ist doch dieses Vermögen als Stärke (robur) etwas, was erworben werden muß, dadurch, daß die moralische Triebfeder (die Vorstellung des Gesetzes) durch Betrachtung (contemplatione) der Würde des reinen Vernunftgesetzes in uns, zugleich aber auch durch Übung (exercitio) erhoben wird“⁵⁰⁰.

⁴⁹⁸ Ebda., IV 525.

⁴⁹⁹ KpV, IV 202.

⁵⁰⁰ MS, IV 528.

Kant betont, dass es für heilige (also moralisch perfekte) Wesen keiner Tugendlehre bedarf sowie keine Verpflichtung gibt. Diese Wesen würden nie unter sinnlichen Neigungen oder Antrieben leiden und dementsprechend gegen das Gesetz handeln. Die ständige Unterscheidung zwischen heiligem Willen und Willen eines unvollkommenen vernünftigen Wesens ist ein wichtiger Rekurs der Argumentation Kants. Den Rekurs auf diesen Vergleich hat Kant bereits in der GMS und in der KpV vorgenommen, wie im zweiten Kapitel dargestellt und kommentiert wurde⁵⁰¹. Er will damit zeigen: Für uns ist die moralische Vervollkommnung eine Aufgabe. Vernünftige Naturwesen sind sich dessen bewusst und deshalb verantwortlich zu machen, wenn sie gegen das Gesetz handeln. Die Tugend ist in diesem Sinne, was man moralische Praxis nennen kann, und deshalb eine Einübung in die praktische Vernunft, wodurch vernünftige Naturwesen jenseits ihrer materiellen Begrenzung etwas Nicht-Materielles verwirklichen können, nämlich ihre Freiheit. Demzufolge ist dieser Prozess eher als eine Annäherung zu betrachten,

„so daß die menschliche Moralität in ihrer höchsten Stufe doch nichts mehr als Tugend sein kann; selbst wenn sie ganz rein (vom Einflusse aller fremdartigen Triebfeder als der der Pflicht völlig frei) wäre, da sie dann gemeinlich als ein Ideal (dem man stets sich annähern müsse) unter dem Namen des Weisen dichterisch personifiziert wird“⁵⁰².

Nun könnte jemand die Frage stellen, warum die Tugend nicht als etwas Dauerhaftes beim vernünftigen Naturwesen gedacht werden kann? Warum scheint sie, oder ihr Besitz, beim Menschen eher provisorisch zu sein?

⁵⁰¹ In der KpV, IV 204, heißt es zum Beispiel: „Das moralische Gesetz ist nämlich für den Willen eines allervollkommensten Wesens ein Gesetz der Heiligkeit, für den Willen jedes endlichen vernünftigen Wesens aber ein Gesetz der Pflicht, der moralischen Nötigung, und der Bestimmung der Handlungen desselben durch Achtung für dies Gesetz und aus Ehrfurcht für seine Pflicht“.

⁵⁰² MS, IV 513.

Kants Antwort ist nicht leicht zu verstehen. In diesem Zusammenhang knüpft seine Stellungnahme an die Argumentation der Methodenlehre der KpV an. Tugend wurde dort als unsere „moralische Gesinnung im Kampfe“⁵⁰³ charakterisiert. Wir müssen immer wieder von Anfang an unsere Naturanlagen in Bezug auf die Moralität entwickeln. Jedoch ist sie nicht bloß eine bestimmte Fähigkeit oder „Kompetenz“ zur Handlung, ebenso keine theoretische oder technische Sammlung von Gewohnheiten, womit man Handlungen identifiziert und einordnen kann. Man kann die Tugend als eine permanente Herausforderung an das Gute betrachten.

Im Abschnitt „Von der Tugend überhaupt“, der nicht nummeriert ist, spricht Kant wiederum über den Begriff Tugend und erklärt diesen näher. Er wiederholt die Kennzeichnung der Tugend als Stärke des Willens des Menschen in Befolgung seiner Pflicht. Merkwürdig ist, dass Kant hier nicht mehr über die Stärke der Maxime spricht wie in MS A 28, sondern des Willens.

Er weist darauf hin, dass der Begriff dadurch noch nicht genug erläutert ist, weil eine solche Stärke auch bei einem heiligen Wesen zu finden wäre. Hier geht es jedoch nicht darum, über die Tugend von heiligen Wesen zu sprechen, sondern was Tugend bei unvollkommenen vernünftigen Wesen bedeutet. Tugend muss also als eine Eigenschaft des vernünftigen Naturwesens verstanden werden. Diese Eigenschaft ist aber nicht angeboren oder vom Himmel gefallen. Sie ist etwas, das durch das Handeln erworben werden muss. Sie ist die „moralische Stärke des Willens eines Menschen in Befolgung seiner Pflicht: welche eine moralische Nötigung durch seine eigene gesetzgebende Vernunft ist, insofern diese sich zu einer das Gesetz ausführenden Gewalt selbst konstituiert“⁵⁰⁴. Dies muss immer nach dem Prinzip der inneren Freiheit verstanden werden. Und so schließt Kant:

⁵⁰³ KpV, IV 207.

⁵⁰⁴ MS, IV 537.

„Die Tugend, in ihrer ganzen Vollkommenheit betrachtet, wird also vorgestellt, nicht wie der Mensch die Tugend, sondern als ob die Tugend den Menschen besitze; weil es im ersteren Falle so aussehen würde, als ob er noch die Wahl gehabt hätte (wozu er alsdann noch einer andern Tugend bedürfen würde, um die Tugend vor jeder anderen angebotenen Ware zu erlesen)“⁵⁰⁵.

Es wurde dargestellt, dass die Freiheit die Voraussetzung für einen Zweck der Handlung ist. Einen Zweck zu setzen ist keine Wirkung der Natur in uns, sondern der praktischen Vernunft⁵⁰⁶. Und das geschieht *a priori*. Nun stellt sich damit die Frage danach, welche Zwecke zugleich Pflichten für uns sind.

5.1.1 Zwecke, die zugleich Pflichten sind

Kant beantwortet die Frage nach Zwecken, die zugleich Pflichten sind, im Abschnitt IV der Einleitung zur Tugendlehre. Er sagt eindeutig, Zwecke, die zugleich Pflicht sind, sind die *eigene Vollkommenheit* und die *fremde Glückseligkeit*. Was haben aber in diesem Rahmen „Eigene Vollkommenheit“ und „fremde Glückseligkeit“ zu bedeuten? Im welchem

⁵⁰⁵ Ebda., IV 538.

⁵⁰⁶ In diesem Punkt setzt sich Schelling mit der Freiheitskonzeption Kants auseinander. Für Schelling ist der idealistische Begriff der Freiheit, und damit ist auch Kants Freiheitsbegriff gemeint, nicht genug, um das Wesen der Freiheit des Menschen oder die *reale* Freiheit zu bestimmen. Schelling will Freiheit mit Notwendigkeit vereinigen, genau was Kant in seiner theoretischen Philosophie auf verschiedenen Ebenen unterscheidet. Freiheit nach Schelling kann grundsätzlich nicht als Freiheit der individuellen Entscheidung verstanden werden. Sie ist ebenfalls nicht eine Eigenschaft des Menschen, sondern im Gegenteil, der Mensch soll als eine Eigenschaft der Freiheit verstanden werden. In der oben zitierten Schrift argumentiert er: „Der Mensch, wenn er auch in der Zeit geboren wird, ist doch in den Anfang der Schöpfung (das Zentrum) erschaffen. Die Tat, wodurch sein Leben in der Zeit bestimmt ist, gehört selbst nicht der Zeit, sondern der Ewigkeit an: sie geht dem Leben auch nicht der Zeit nach voran, sondern durch die Zeit (ungerissen von ihr) hindurch als eine der Natur nach ewige Tat“. SCHELLING, F. W. J. *Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit und die damit zusammenhängenden Gegenstände*. Frankfurt am Main, 1975, S. 78.

Verhältnis stehen diese Zwecke mit der Ausübung und Erwerbung der Tugend? Das soll im Folgenden erklärt werden.

Was kann man unter Vollkommenheit verstehen? Nach Kant wird Vollkommenheit in zwei Hinsichten betrachtet. Einerseits als etwas, wodurch das *Quantitative* bei einem Ding bezeichnet wird, nämlich der „Begriff der Allheit des Mannigfaltigen“, zum Beispiel in der Transzentalphilosophie. Andererseits bedeutet Vollkommenheit etwas, das das *Qualitative* ausmacht, d. h. „die Zusammenstimmung der Beschaffenheiten eines Dinges zu einem Zwecke“ bezeichnet wie zum Beispiel in der Teleologie⁵⁰⁷. Beim Ersten ist die materielle Vollkommenheit einer Sache einmalig. Entweder etwas ist vollkommen oder nicht. Vollkommenheit schließt jede andere Möglichkeit aus. Beim Zweiten, also der formalen Vollkommenheit, kann es mehrere Vollkommenheiten innerhalb eines Wesens geben. Da entsteht ein offener Raum, in dem es sich nach verschiedenen Zwecken vervollkommen kann oder, je nachdem, muss. Wenn man über die „eigene Vollkommenheit“ eines vernünftigen Naturwesens nachdenkt, sprich über ein unvollkommen vernünftiges Wesen, so ist dies unter der zweiten Hinsicht zu tun.

Die Vollkommenheit, von der Kant hier spricht, verknüpft sich mit der Entwicklung der Naturanlage beim menschlichen Wesen. Hier wird wiederum die Vervollkommnung des menschlichen Wesens betrachtet als etwas, das nur in Anschluss an die Idee der Menschheit gedacht werden kann. Diese Vervollkommnung wird als „Kunst der Erziehung“ betrachtet. Eine einzelne Generation kann keinen perfekten Plan dafür hervorbringen. Sie kann sich aber immer verbessern und das, was für die Menschheit als solche nützlich, wertvoll und wichtig ist, der kommenden Generation weitergeben. Hier werden Aspekte deutlich, die bereits in der Schrift *Über Pädagogik* dargestellt wurden. Kant betont im Abschnitt V bezüglich der Erläuterung des Begriffs der eigenen Vollkommenheit, diese

⁵⁰⁷ Vgl. MS, IV 516.

sei weder als Gabe der Natur noch als Gabe Gottes zu verstehen, sondern sie müsse eigentlich aus dem Handeln des Menschen selbst entspringen.

„Wenn von der dem Menschen überhaupt (eigentlich der Menschheit) zugehörigen Vollkommenheit gesagt wird: daß, sie sich zum Zweck zu machen, an sich selbst Pflicht sei, so muß sie in demjenigen gesetzt werden, was Wirkung von seiner Tat sein kann, nicht was bloß Geschenk ist, das er der Natur verdanken muß; denn sonst wäre sie nicht Pflicht. Sie kann also nichts anders sein als Kultur seines Vermögens (oder der Naturanlage), in welchem der Verstand, als Vermögen der Begriffe, mithin auch deren, die auf Pflicht gehen, das oberste ist, zugleich aber auch seines Willens (sittlicher Denkungsart) aller Pflicht überhaupt ein Gnüge zu tun. 1) Es ist ihm Pflicht: sich aus der Rohigkeit seiner Natur, aus der Tierheit (quoad actum), immer mehr zur Menschheit, durch die er allein fähig ist, sich Zwecke zu setzen, empor zu arbeiten: seine Unwissenheit durch Belehrung zu ergänzen und seine Irrtümer zu verbessern, und dieses ist ihm nicht bloß die technisch-praktische Vernunft zu seinen anderweitigen Absichten (der Kunst) anrätig, sondern die moralisch-praktische gebietet es ihm schlechthin und macht diesen Zweck ihm zur Pflicht, um der Menschheit, die in ihm wohnt, würdig zu sein. 2) Die Kultur seines Willens bis zur reinsten Tugendgesinnung, da nämlich das Gesetz zugleich die Triebfeder seiner pflichtmäßigen Handlungen wird, zu erheben und ihm aus Pflicht zu gehorchen, welches innere moralisch-praktische Vollkommenheit ist, die, weil es ein Gefühl der Wirkung ist, welche der in ihm selbst gesetzgebende Wille auf das Vermögen ausübt, darnach zu handeln, das moralische Gefühl, gleichsam ein besonderer Sinn (sensus moralis), ist, der zwar freilich oft schwärmerisch, als ob er (gleich dem Genius des Sokrates) vor der Vernunft vorhergehe, oder auch ihr Urteil gar entbehren könne, missbraucht wird, doch aber eine sittliche Vollkommenheit ist, jeden besonderen Zweck, der zugleich Pflicht ist, sich zum Gegenstande zu machen“⁵⁰⁸.

Was betrifft dann die *fremde Glückseligkeit*? Kant erläutert weiterhin im Abschnitt V, was mit fremder Glückseligkeit gemeint ist. Was versteht man zunächst unter Glückseligkeit? Glückseligkeit ist ein wichtiger Anspruch aller Menschen. Warum spricht Kant also nicht zugunsten der *eigenen Glückseligkeit*, sondern fordert, die *fremde Glückseligkeit* zu fördern? Ein Argument hierfür findet sich bereits in der GMS. Die Suche

⁵⁰⁸ MS, IV 516-517.

nach eigener Glückseligkeit kann nicht als Basis zur Festlegung eines unbedingten und allgemeingültigen moralischen Prinzips dienen und ist demzufolge auch kein Maßstab für das menschliche Handeln. Weil die Suche nach eigener Glückseligkeit, was der Eigenliebe entspricht, nur subjektive Maximen voraussetzt, können diese höchstens als hypothetische Imperative angesehen werden⁵⁰⁹. Die Maximen der Eigenliebe sind pathologisch affiziert, weil der Egoismus im Gefühl wurzelt. Darüber hinaus ist Glückseligkeit ein so unbestimmter Begriff, dass „obgleich jeder Mensch zu dieser zu gelangen wünscht, er doch niemals bestimmt und mit sich selbst einstimmig sagen kann, was er eigentlich wünsche und wolle“⁵¹⁰, schließt Kant. Kant zufolge wäre es ein Widerspruch, die eigene Glückseligkeit als einen Zweck, der zugleich Pflicht ist, zu betrachten. Bereits in der KrV heißt es:

„Glückseligkeit ist die Befriedigung aller unserer Neigungen (sowohl extensive, der Mannigfaltigkeit derselben, als intensive, dem Grade, *und* auch protensive, der Dauer nach). Das praktische Gesetz aus dem Bewegungsgrunde der Glückseligkeit nenne ich pragmatisch (Klugheitsregel); dasjenige aber, wofern ein solches ist, das zum Bewegungsgrunde nichts anderes hat, als die Würdigkeit, glücklich zu sein, moralisch (Sittengesetz). Das erstere rät, was zu tun sei, wenn wir der Glückseligkeit wollen teilhaftig, das zweite gebietet, wie wir uns verhalten sollen, um nur der Glückseligkeit würdig zu werden“⁵¹¹.

Der Glückseligkeit würdig zu werden, stimmt mit dem überein, was der Mensch bei der eigenen Vervollkommnung tut. Sie hat also mit dem Bewusstsein zu tun, die anderen Menschen immer als Zweck an sich selbst zu behandeln und nicht als bloßes Mittel, als Objekt.

„Wenn es also auf Glückseligkeit ankommt, worauf, als meinen Zweck, hinzuwirken es Pflicht sein soll, so muß es die

⁵⁰⁹ Vgl. GMS, IV 43.

⁵¹⁰ GMS, IV 47.

⁵¹¹ KrV, II 677-678.

Glückseligkeit anderer Menschen sein, deren (erlaubten) Zweck ich hiemit auch zu dem meinigen mache“⁵¹².

Obwohl Kant in Abschnitt V die Erläuterung dieser zwei Begriffe dargestellt hat, nämlich die eigene Vollkommenheit und die fremde Glückseligkeit, thematisiert er beide Begriffe wiederum in Abschnitt VIII, dieses Mal aber mit einem Unterschied. Nach der Erklärung und Unterscheidung von Rechtspflichten sowohl in Abschnitt VI - *Die Ethik gibt nicht Gesetze für die Handlungen (denn das tut das Ius), sondern nur für die Maximen der Handlungen*, als auch in Abschnitt VII - *Die ethischen Pflichten sind von weiter, dagegen die Rechtspflichten von enger Verbindlichkeit*, stellt Kant in Abschnitt VIII die Tugendpflichten der *eigenen Vollkommenheit* und der *fremden Glückseligkeit* als weitere Pflichten dar. Im Folgenden werden sie näher erläutert.

5.1.1.1 Eigene Vollkommenheit als Zweck, der zugleich Pflicht ist

Die eigene Vollkommenheit als Zweck, der zugleich Pflicht ist, zu verfolgen, entspricht der doppelten Betrachtungsweise des Menschen und ebenfalls der zwei Ebenen der Erziehung, welche innerhalb der Schrift *Über Pädagogik* erscheinen: physische und praktische.

Was die *physische Kultur* (was inhaltlich der physischen Erziehung entspricht) betrifft, geht es um die Entwicklung aller unserer Fähigkeiten. Diese natürliche Vervollkommenung besteht in der „Kultur aller Vermögen überhaupt, zu Beförderung der durch die Vernunft vorgelegten Zwecke“⁵¹³. Hier sind die Erläuterungen Kants so entwickelt, dass man an viele Aspekte der bereits analysierten Begriffe von Wartung, Disziplin,

⁵¹² MS, IV 518.

⁵¹³ MS, IV 522.

Kultivierung und Zivilisierung anknüpfen kann. Jene können ebenfalls durch die *Regeln der Geschicklichkeit* und *Ratschläge der Klugheit* begriffen werden. Die physische Entwicklung soll eigentlich eine Vorbereitung und Voraussetzung für die moralische Kultur werden.

„Das Vermögen, sich überhaupt irgend einen Zweck zu setzen, ist das charakteristische der Menschheit (zum Unterschiede von der Tierheit). Mit dem Zwecke der Menschheit in unserer eigenen Person ist also auch der Vernunftwille, mithin die Pflicht verbunden, sich um die Menschheit durch Kultur überhaupt verdient zu machen, sich das Vermögen zu Ausführung allerlei möglichen Zwecke, sofern dieses in dem Menschen selbst anzutreffen ist, zu verschaffen oder es zu fördern, d. i. eine Pflicht zur Kultur der rohen Anlagen seiner Natur, als wodurch das Tier sich allererst zum Menschen erhebt: mithin Pflicht an sich selbst“⁵¹⁴.

Es ist wichtig zu bedenken, dass diese Pflichten als weitere Tugendpflichten keine spezifische Handlung vorschreiben. Es bleibt also ein Spielraum, wo jedes Subjekt, je nach seiner eigener Art und Weise, die kulturellen, sozialen und politischen Bedingungen immer in Betracht ziehen kann. Inwieweit diese Entwicklung des eigenen Vermögens gehen kann, lässt sich nicht erkennen und wird durch kein Vernunftprinzip vorgeschrieben. Die Art und Weise, wodurch jedes handelnde Subjekt seine Fähigkeiten entwickelt, spielt für die Moral keine wesentliche Rolle. Diese natürliche Vervollkommnung ist deshalb eine weite und unvollkommene Pflicht.

Der zweite Aspekt der eigenen Vervollkommnung besteht in der *Kultur der Moralität*. Weil die Kultur unserer Naturanlagen hauptsächlich auf unseren physisch-biologischen Fähigkeiten oder Geschicklichkeiten beruht, fordert die Kultur der Moralität von uns die Behandlung und Entwicklung unseres Charakters, oder genauer gesagt, unserer Anlage zur *Persönlichkeit*⁵¹⁵. Die Aufgabe besteht darin, eine moralische Gesinnung auszubilden.

⁵¹⁴ MS, IV 522.

⁵¹⁵ Vgl. Rel., IV 674.

Die Befolgung der Pflicht kann nur Wirkung der Selbstgesetzgebung sein und steht im Zentrum dieses Prozesses. Diese Befolgung soll weder erzwungen werden noch aus Interesse am Vorteil geschehen. Sie soll „aus Pflicht“ erfolgen. Dadurch soll das Sittengesetz als Basis für die kritische Selbstprüfung von Maximen dienen. Hierdurch entwickelt man die Urteilsfähigkeit, was für die moralische Autonomie unentbehrlich ist. Das Sittengesetz muss für das Subjekt identifizierbar werden, falls die Beurteilung seiner eigenen Maximen möglich sein soll. Voraussetzung dafür ist die Aufklärung über die Pflichten⁵¹⁶. Das wird durch die Selbsterkenntnisstruktur des handelnden Subjekts ermöglicht⁵¹⁷. Was moralisch gut oder moralisch böse ist, ist nicht von vornherein festgelegt, sondern wird eher durch die Prüfung des moralischen Urteils als solchen erkannt. Handlungssituationen fordern Entscheidungen, und zwar auf richtigen Kriterien basierend. Die moralische Beurteilung soll deshalb dem Sittengesetz gerecht werden.

Die Bildung einer Tugendgesinnung wird jedoch nicht allein durch die Entwicklung der moralischen Urteilskraft garantiert. Moralische Vervollkommenung fordert ebenfalls, dass man moralisch motiviert handelt. Das Sittengesetz allein, so Kant, wird in diesem Sinne *Triebfeder* von moralischen Handlungen. Wie wird diese moralische Motivation möglich? Um diese Frage zu beantworten, gibt Kant in diesem Abschnitt der Tugendlehre keine genügenden Hinweise. Das, was unter Triebfeder zu verstehen ist, hat Kant früher in der KpV erläutert⁵¹⁸. Das Sittengesetz wird Triebfeder, weil es der Eigenliebe und anderen Einflüssen Abbruch tut und demzufolge „Achtung“ verdient. Das, was unter „Achtung“ zu verstehen ist, hat Kant in der KpV bestimmt:

⁵¹⁶ Vgl. KOCH, 2003, S. 112.

⁵¹⁷ Hans-Ulrich BAUMGARTEN (2001, S. 70) macht darauf aufmerksam: „Die moralische Gesinnung besteht in der bewertenden Selbststellungnahme hinsichtlich des Moralgesetzes. Selbsterkenntnis stellt daher die Bedingung der Möglichkeit für Moralität dar“.

⁵¹⁸ In dem Abschnitt *Von den Triebfedern der reinen praktischen Vernunft* (KpV, IV 191) erläutert Kant die Frage, wie das moralische Gesetz unmittelbar den Willen bestimmen kann.

„Da dieses Gesetz aber doch etwas an sich Positives ist, nämlich die Form einer intellektuellen Kausalität, d. i. der Freiheit, so ist es, indem es im Gegensatze mit dem subjektiven Widerspiele, nämlich den Neigungen in uns, den Eigendünkel schwächt, zugleich ein Gegenstand der Achtung, und, indem es ihn sogar niederschlägt, d. i. demütigt, ein Gegenstand der größten Achtung, mithin auch der Grund eines positiven Gefühls, das nicht empirischen Ursprungs ist, und a priori erkannt wird. Also ist Achtung fürs moralische Gesetz ein Gefühl, welches durch einen intellektuellen Grund gewirkt wird, und dieses Gefühl ist das einzige, welches wir völlig a priori erkennen, und dessen Notwendigkeit wir einsehen können“⁵¹⁹.

Das Gefühl der Achtung ist, wie Kant deutlich macht, kein *sinnliches* (*pathologisches*) Gefühl. Ihr Ursprung ist intelligibel, aber ihre Wirkung wird auch bezüglich der sinnlichen Konstitution des Menschen spürbar. Es ist möglich, weil es in der praktischen Vernunft verankert ist. „Achtung fürs moralische Gesetz ist also die einzige und zugleich unbezweifelte moralische Triebfeder, so wie dieses Gefühl auch auf kein anders, als lediglich aus diesem Grunde gerichtet ist“⁵²⁰, so wird in der KpV argumentiert. Dort qualifiziert Kant dieses Gefühl weiterhin als *moralisch*⁵²¹. Er sagt deutlich, dass es durch die Vernunft bewirkt wird. Ein derartiges moralisches Gefühl erwirbt man nicht. Niemand kann gezwungen werden, ein moralisches Gefühl zu haben. Kant erläutert in der Tugendlehre, dass jeder Mensch, als moralisches Wesen betrachtet, es bereits in sich trägt⁵²². Dennoch schließt Kant nicht die Kultur dieses Gefühls aus: „[...] die Verbindlichkeit aber kann nur darauf gehen, es zu kultivieren und selbst durch die Bewunderung seines unerforschlichen Ursprungs zu verstärken [...]“⁵²³. Die Empfänglichkeit existiert bereits in uns und muss durch Betrachtung (*contemplatione*) und Übung (*exercitio*) erweckt werden.

Die Kultur der Moralität ist aus den oben dargestellten Gründen eindeutig einer pädagogischen Aufgabe. Die Suche nach eigener

⁵¹⁹ KpV, IV 193-194.

⁵²⁰ Ebda., IV 199.

⁵²¹ Ebda., IV 197.

⁵²² Vgl. MS, IV 530.

⁵²³ MS, IV 531.

Vollkommenheit, sowohl physisch als auch moralisch, ist Pflicht für jeden Menschen. Sie wird durch eine moralische Erziehung ermöglicht. Diese wird sich nicht in der Entwicklung eines guten Verhaltens erschöpfen. Vielmehr geht es darum, eine moralische *Denkungsart* (Gesinnung) zu entwickeln. Deshalb gehört zu dieser Kultur, neben dem moralischen Gefühl, die Kultur des Gewissens, der Menschenliebe und des Gefühls der Achtung. Sie sind nicht objektive Bedingungen der Moralität⁵²⁴, aber doch subjektive Bedingungen der Empfänglichkeit für den Pflichtbegriff. Kant bezeichnet sie auch als *praedispositio* beziehungsweise Gemütsanlagen.

Das Gewissen ist etwas, ähnlich wie das moralische Gefühl, das man nicht erwerben und es zu haben nicht gezwungen werden kann. „Die Pflicht ist hier nur, sein Gewissen zu kultivieren, die Aufmerksamkeit auf die Stimme des inneren Richters zu schärfen und alle Mittel anzuwenden (mithin nur indirekte Pflicht), um ihm Gehör zu verschaffen“⁵²⁵. Aus Angst wird keine moralische Gesinnung gebildet, aber auch nicht durch das Interesse an Vor- oder Nachteil.

Menschenliebe bedeutet in diesem Zusammenhang nicht bloß ein Gefühl oder eine Empfindung. Sie soll als „Maxime des Wohlwollens gedacht werden“⁵²⁶. Das hat eine praktische Wirkung, nämlich das Wohltun. Achtung (*reverentia*) wird, wie oben gezeigt, durch das Sittengesetz bewirkt. Aber Achtung bedeutet ebenfalls die Art und Weise, wie man mit dem Mitmenschen umgeht. Achtung, im Sinne von Respekt, gehört deshalb neben der Menschenliebe zu den Pflichten gegen Andere.

⁵²⁴ MS, IV 530.

⁵²⁵ MS, IV 532.

⁵²⁶ Ebda., IV 585.

5.1.1.2 Fremde Glückseligkeit als Zweck, der zugleich Pflicht ist

Kant unterscheidet zwei Möglichkeiten, die fremde Glückseligkeit zu befördern. Sie kann sich an ihrer *physischen Wohlfahrt* orientieren oder zugleich an ihrem *moralischen Wohlsein*. Beide enthalten keine spezifische Vorschrift, was zu tun oder zu lassen ist. Sie werden deshalb als *weitere Pflichten* bezeichnet.

Er erläutert, es sei nicht so schwer, das Wohl anderer zu wollen, denn nichts Kompliziertes, sogar nichts Bestimmtes wird gefordert. Wohlwollen ist so allgemein, das jeder eine gewisse Vorstellung von diesem Begriff haben könnte. Es ist eher ein negativer Begriff. Jemand kann Wohlwollen haben, sogar ohne irgendetwas getan zu haben. Man braucht nichts zu tun. Damit ist aber noch nicht die Bedeutung der physischen Wohlfahrt ausgeschöpft. Und deshalb ist noch nicht die fremde Glückseligkeit befördert.

Es ist wichtig in diesem Rahmen, gerade weil es um moralische Handlungen geht, das *Wohltun* einzubringen. Nach Kant ist das Wohltun das Schwierigste, weil es um ein aktives Engagement geht. Das setzt eine gewisse Aufopferung seiner selbst voraus, aber bringt auch eine Vergewisserung, dass die anderen mich niemals als Mittel, sondern als Zweck an sich selbst behandeln werden. In diesem Sinne ist die Liebe zum Anderen als christliche Pflicht ein Beispiel dafür.

„Dass diese Wohltätigkeit Pflicht sei, ergibt sich daraus: dass, weil unsere Selbstliebe von dem Bedürfnis, von anderen auch geliebet (in Notfällen geholfen) zu werden, nicht getrennt werden kann, wir also uns zum Zweck für Andere machen und diese Maxime niemals anders als bloß durch ihre Qualifikation zu einem allgemeinen Gesetz, folglich durch einen Willen, andere auch für uns zu Zwecken zu machen, verbinden kann, fremde Glückseligkeit ein Zweck sei, der zugleich Pflicht ist“⁵²⁷.

⁵²⁷ MS, IV 524.

Zu dem *moralischen Wohlsein* Anderer (*salubritas moralis*) gehört auch ihre Glückseligkeit. Auch dazu sind wir verpflichtet. Obwohl dieser Begriff nur eine negative Pflicht darstellt, sind wir dafür verantwortlich, weder Urteil noch Zensur oder Skandal über Andere zu äußern. In diesem Sinne kann sich kein Einzelner als „Wächter der Moral“ seinem Mitmenschen gegenüber darstellen. Auch wenn er einen Fehler gemacht hat, ist es nicht meine Pflicht, ihn zu bestrafen. Wenn es um eine Beförderung des moralischen Wohlseins des Anderen geht, sollte man ihm Freiraum geben, freiwillig sein eigenes Handeln zu beurteilen. Nicht für mich, sondern für ihn selbst sollte sein Gewissen eine Beurteilungsinstanz werden. Im Fall einer Handlung gegen das sittliche Gesetz wird sich durch das (schlechte) Gewissen kein Mensch moralisch wohl fühlen. „Aber es sind keine bestimmte Grenzen, innerhalb welchen sich diese Sorgfalt für die moralische Zufriedenheit anderer halten ließe; daher ruht auf ihr nur eine weite Verbindlichkeit“⁵²⁸, ergänzt Kant.

Durch die Analyse des Begriffs der Tugend sowie der Zwecke, die zugleich Pflichten sind, wurde uns die Rolle der Tugend als zentrales Glied im Zusammenhang zwischen der Kantschen Moralbegründung und der Durchführung (Anwendung) jenes Prinzips verdeutlicht. Die Tugend stellt sich also nicht als ein Teil der *Begründung* der Moral, sondern eben ihrer Verwirklichung dar. Da (in der Begründung) braucht man keine Erfahrung, ebenso keine Anthropologie, um das Prinzip zu finden. Hier wird für die Durchführung nicht nur die Erfahrung, sondern auch die Anthropologie und die Pädagogik durchaus einbezogen. Sie werden als grundlegende und ergänzende Formen gedacht, um diesen Anspruch der Moral, in der menschlichen Welt effektiv zu sein, zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang stellt sich dann die Frage, ob die Tugend im Sinne Kants etwas sei, das man lehren und lernen kann.

Im nächsten Abschnitt der Arbeit wird deshalb die Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend analysiert. Es wird noch zu belegen sein, dass

⁵²⁸ Ebda., IV 525.

Kant sich die Frage der Erziehung zur Moralität wirklich systematisch gestellt und dazu eine klare Position bezogen hat. Dieses Stück der *Metaphysischen Anfangsgründe der Tugendlehre*, nämlich die *ethische Methodenlehre*, ist meines Erachtens das, was uns endgültig legitimiert, über eine solche Art von Erziehung bei Kant zu sprechen. Da ist zunächst die Frage, ob die Tugend lehrbar sei, zu beantworten und wenn ja, welche von Kant empfohlenen Methoden zu befolgen sind.

5.2 Ist Tugend lehrbar?

Ein klassisches Werk, in dem über die Lehrbarkeit der Tugend diskutiert wird, ist Platons Menon. Der Dialog wird von Menon eröffnet mit folgenden Fragen an Sokrates:

„Kannst du mir wohl sagen, Sokrates, ob die Tugend gelehrt werden kann? Oder ob nicht gelehrt, sondern geübt? Oder ob sie weder angeübt noch angelernt werden kann, sondern von Natur des Menschen einwohnt oder auf irgendeine andere Art?“⁵²⁹.

Wenn man sich mit dem Thema der Tugend und ihrem Verhältnis zur Pädagogik beschäftigt, müssen diese Fragen berücksichtigt werden.

Die Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend hängt deshalb mit der Diskussion des Begriffs der Tugend selbst zusammen. Die Möglichkeit der Moralerziehung überhaupt ist auch von der Frage der Lehrbarkeit der Tugend abhängig. Das heißt: Wenn man diese Frage verneint, dann wird folglich die Möglichkeit der Moralerziehung geleugnet und umgekehrt. In der Tat wird durch diese Frage die Möglichkeit eines sittlichen Wissens in

⁵²⁹ PLATON, *Sämtliche Werke*. Bd. 1, hrsg. von Ursula Wolf, Reinbek bei Hamburg, 2004, S. 457.

Frage gestellt⁵³⁰ und dabei die Möglichkeit eines sittlichen Verhaltens als Entwicklung, die erst durch Erziehung erreichbar ist. Diese Frage, so Jürgen-Eckardt Pleines, „geht uns alle etwas an“⁵³¹.

Kants Position dazu wird knapp und präzise im letzten Teil seiner Tugendlehre formuliert. Bevor ich die Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend analysiere und ihre entsprechenden Methoden kennzeichne, möchte ich noch kurz auf die doppelte Betrachtungsweise des Menschen eingehen.

Als Kant für die Begründung der Moral auf die Unterscheidung der doppelten Betrachtungsweise des Menschen rekurriert hat und hauptsächlich auf der Basis unserer intelligiblen Dimension (durch die praktische Vernunft) uns die Möglichkeit der moralischen Autonomie nachgewiesen hat, muss er diese Voraussetzung weiter behalten und behandeln. Er hat über das transzendentale erkennende und handelnde Subjekt überhaupt nachgedacht, ohne Konzessionen hinsichtlich der empirischen Dimension des Menschen zu machen. Für die Anwendung der Moral durch die Tugend wird nicht mehr an den Menschen überhaupt gedacht, sondern eben an seine Beschaffenheit als Kind, als Heranwachsender. Mit Recht betont Kant in der Religionsschrift, dass diese Unterscheidung bereits bei den „alten Moralphilosophen“ vorkommt. Bei ihnen wurde das Thema fast erschöpft. Die Fragen, ob die Tugend lehrbar ist und ob es mehr als eine Tugend gibt, wurden bei ihnen „mit rigoristischer Bestimmtheit verneint“⁵³². Weil die Tugend „an sich“ betrachtet wird, also als eine Idee der Vernunft, muss sie als Eigenschaft

⁵³⁰ „Wenn nun die Tugend eine Erkenntnis ist, offenbar ist sie lehrbar“, sagt Sokrates zu Menon. Ebda., S. 482.

⁵³¹ „Jeder von uns, der es in irgendeiner Form mit Erziehung oder Unterricht zu tun hat, und das sind wir am Ende alle, wird sich eines Tages diese bange Frage stellen müssen, wie es eigentlich um die sogenannte Tugend steht und wie das Wissen um das Gerechte oder das Gute so vermittelt werden könnte, daß es im Leben des Einzelnen oder der Gemeinschaft eine durchgängig bestimmende und somit verlässliche Instanz würde. Denn wie sollte sich ein menschliches Zusammenleben auf wirklich freier und sittlicher Grundlage einstellen, wenn es nicht ein anerkanntes und tradierbares Tugendwissen gäbe?“ (PLEINES, 1989, S. 39).

⁵³² Rel., IV 671

eines vollkommen vernünftigen Wesens vorausgesetzt werden. Kant gibt ihnen in diesem Sinne Recht. Dennoch ist die Frage nicht erschöpft.

„Wenn man dieses moralische Wesen aber, den Menschen, in der Erscheinung, d. i. wie ihn uns die Erfahrung kennen lässt, sittlich beurteilen will: so kann man beide angeführte Fragen bejahend beantworten[...]“⁵³³.

Gerade weil Tugend als *moralische Stärke in der Befolgung der Pflicht* betrachtet wird, muss man immer schon einen dafür erzogenen Menschen voraussetzen. Derjenige, der bereits allein durch sein eigenes Bewusstsein die Pflicht anerkennt und befolgt, braucht jedoch keine moralische Erziehung. Es geht nun darum, aus der Perspektive der Heranwachsenden eine solche Entwicklung zu betrachten.

Die Antwort Kants auf die Frage, ob Tugend lehrbar ist, wird auch im § 49 der ethischen Methodenlehre formuliert. Dort erläutert er die Art und Weise der Lehrbarkeit der Tugend und führt damit in die Frage nach der Methode ein. Ja, die Tugend muss erworben werden, weil sie nicht angeboren ist. Sie ist etwas, das man erlernen kann, und demzufolge ist vorauszusetzen, dass sie lehrbar sei. Sie ist deshalb eine Doktrin.

„Daß Tugend erworben werden müsse (nicht angeboren sei), liegt, ohne sich deshalb auf anthropologische Kenntnisse aus der Erfahrung berufen zu dürfen, schon in dem Begriffe derselben. Denn das sittliche Vermögen des Menschen wäre nicht Tugend, wenn es nicht durch die Stärke des Vorsatzes, in dem Streit mit so mächtigen entgegenstehenden Neigungen, hervorgebracht wäre. Sie ist das Produkt aus der reinen praktischen Vernunft, sofern diese im Bewußtsein ihrer Überlegenheit (aus Freiheit) über jene die Obermacht gewinnt“⁵³⁴.

Allerdings warnt Kant, dass bloß durch die Belehrung noch kein tugendhaftes Handeln geschaffen wird. Kant ist in diesem Sinne mit den Stoikern darüber einig, dass die Tugend nicht richtig erworben wird,

⁵³³ Ebda., IV 671.

⁵³⁴ MS, IV 617.

wenn sie nicht *praktiziert* wird. Das bedeutet, neben der Lehre (Didaktik) muss sie *kultiviert* (Asketik) und demzufolge geübt werden. Damit wird die Trennung zwischen Theorie und Praxis in der Ethik aufgehoben. Ethik ist nicht bloß auf Bündel von Prinzipien, die gar nichts mit dem menschlichen Handeln zu tun haben, zu reduzieren. Kant zeigt, dass die Reflexion über die Möglichkeit der Praxis oder der Verwirklichung von Prinzipien angesichts konkreter Handlungssituationen auch zu den Aufgaben der Moralphilosophie gehört. Ein sittliches Verhalten schließt deshalb Theorie und Praxis, also Prinzip und Durchführung, Urteil und Handeln, in sich ein. Genau in diesem Rahmen kommt die Relevanz der Moralerziehung durch ethische Didaktik und Asketik zum Vorschein. Demzufolge ist der Zusammenhang zwischen Erziehung und Moral bei Kant unwiderlegbar. Die Lehrbarkeit der Tugend ist deshalb nicht nur *theoretisch*, sondern auch *praktisch* zu betrachten und bestätigt unverwechselbar den Auftrag der Pädagogik, der in der Erziehung zur Moralität zu sehen ist. Dabei wird die Rolle der Pädagogik, im Sinne Schleiermachers, als „Probe für die Ethik“, bereits bei Kant dargestellt. Im Folgenden werden die beiden Aspekte der Methodenlehre der Ethik dargestellt und analysiert.

5.2.1 Ethische Didaktik

Die Fähigkeit zur sittlichen Beurteilung sowie die Möglichkeit der Erziehung und der Selbsterziehung zum sittlichen Verhalten setzt sittliche Erkenntnis voraus. Hierdurch stimmt die Entwicklung der sittlichen oder *humanen Kompetenz*⁵³⁵, auch wenn sie darauf nicht reduzierbar ist, mit der

⁵³⁵ Vgl. HÖFFE, Otfried. *Lexikon der Ethik*. 6. neubearbeitete Auflage. München, 2002, S. 57.

Entwicklung der kognitiven Dimension zusammen⁵³⁶. Aus diesem Grund ist Tugendwissen durch eine ethische Didaktik zu vermitteln.

Wenn man Tugend lehren möchte, sollte die Methode systematisch konzipiert werden. Eine solche beruht nach Kant auf keinen Fall auf der willkürlichen Spontaneität des Lehrers oder auf Improvisation. Systematisch statt fragmentarisch, denn „methodisch muß eine jede wissenschaftliche Lehre sein; sonst wäre der Vortrag tumultuarisch“⁵³⁷. Eine Methode verleiht diesem Prozess einen wissenschaftlichen Charakter, insofern sie auf Prinzipien beruht. Das stimmt mit dem überein, was im dritten Kapitel unter dem Wissenschaftscharakter der Pädagogik thematisiert wurde.

Methodisch betrachtet beinhaltet die Lehre der Tugend Vorträge und Fragen. Die Methode kann also *akroamatisch* oder *erotematisch* sein. Beim ersten ist der zu Erziehende ein bloßer Zuhörer. „Akroamatisch ist die Methode, so fern jemand allein lehrt“⁵³⁸, so Kant in der Methodenlehre der Logik. Grob skizziert ist da der Lehrer derjenige, der die „Wahrheit“ in sich trägt, und der Zuhörer eine „*tabula rasa*“, also ein unbeschriebenes Blatt, dem die Erkenntnis eingeschrieben wird. Ob diese Methode und ihr entsprechendes Bild noch heute passend und gültig sind, ist natürlich fragwürdig.

Die zweite Methode, also die *erotematische*, enthält hauptsächlich Fragen. Es werden zweierlei Fragen gestellt, durch die der Lehrer „was er seine Jünger lehren will, ihnen abfrägt“⁵³⁹. Der Lehrer kann entweder die *dialogische* oder die *katechetische* Lehrart anwenden. Durch den Dialog wird insbesondere die Vernunft des zu Erziehenden befragt, und das verfolgte Ziel ist die Entwicklung der Fähigkeit, selbstständig zu denken. Hier erscheinen wiederum Spuren von Kants Meinung, es gehe nicht um Philosophie im Sinne von bloßen Doktrinen (Indoktrination), sondern um

⁵³⁶ An diesen Zusammenhang knüpfen beispielsweise die Untersuchungen der Psychologie der Moralentwicklung von Jean Piaget und Lawrence Kohlberg an.

⁵³⁷ MS, IV 617-618.

⁵³⁸ Logik, III 582.

⁵³⁹ MS, IV 618.

das „Philosophieren lernen“. Hier ist das „Denkenlernen“ nicht nur eine Forderung, die an den Lehrling gestellt wird, sondern dabei wird auch die Vernunft des Lehrers gefordert. Wie bei den platonischen Dialogen, in denen Sokrates sich als eine „Hebamme“ erweist, die nicht die Wahrheit bei sich voraussetzt, sondern sie durch die und mit den anderen zusammen sucht, so sollte eine derartige Situation zwischen Lehrer und Lehrling in der ethischen Methodenlehre bestehen. Dies bietet auch für den Lehrer immer wieder die Gelegenheit, Möglichkeiten des Verbesserns der eigenen Methode zu finden. Kant erläutert:

„Der Lehrer leitet durch Fragen den Gedankengang seines Lehrjüngers dadurch, daß er die Anlage zu gewissen Begriffen in demselben durch vorgelegte Fälle bloß entwickelt (er ist die Hebamme seiner Gedanken); der Lehrling, welcher hiebei inne wird, daß er selbst zu denken vermöge, veranlaßt durch seine Gegenfragen (über Dunkelheit, oder den eingeräumten Sätzen entgegenstehende Zweifel), daß der Lehrer nach dem docendo discimus selbst lernt, wie er gut fragen müsse“⁵⁴⁰.

Hier ist also nach Kant klar, dass wir lernen, während wir lehren. Es gibt deshalb niemanden, der von dieser Aufgabe entlastet ist.

Die Übung der Urteilskraft erhält hier eine besondere und strategische Stellung für die moralische Entwicklung des Lernenden. In diesem Sinne wird in der Vorlesung über Pädagogik sogar empfohlen: „Zuerst muß man bei dem Kinde von dem Gesetze, das es in sich hat, anfangen“⁵⁴¹.

Während durch die dialogische Weise die Selbsttätigkeit des Denkens ermöglicht wird, wird in der katechetischen Weise hauptsächlich das Gedächtnis des Lehrlings gefordert. Kant erklärt die Notwendigkeit der Einführung eines moralischen Katechismus. Es ist besonders wichtig, dieses „doktrinale Instrument“ „für den noch rohen Zögling“⁵⁴² begreiflich zu machen. Jedoch warnt Kant, dass es auf keinen Fall mit einem Religionskatechismus zu verwechseln sei. Durch den moralischen

⁵⁴⁰ Ebda., IV 618.

⁵⁴¹ ÜP, VI 756.

⁵⁴² MS, IV 618.

Katechismus hätte man eine „Grundlehre der Tugendpflichten“, welche allerdings für den Unterricht mehr oder weniger den konkreten Situationen angepasst werden könnte.

Als experimentelles Mittel zur ethischen Didaktik verweist Kant wiederum auf das Beispiel des Lehrers. Hier ist zu beachten, dass er nicht mehr über eine „Methode“ zur Bildung der Tugend spricht, sondern über einen Versuch. Wie in der Pädagogik-Vorlesung spielt das Beispiel des Lehrers zur Förderung des tugendhaften Handelns eine wichtige Rolle, welche aber zugleich nicht mit einem Vorbild oder Muster zu verwechseln ist. Die exemplarische Leitung des Lehrers soll einfach zeigen, dass es uns durchaus möglich ist, autonomes moralisches Verhalten, nämlich durch die Praxis der Tugend, zu entwickeln.

Die Bedeutung des Beispiels liegt genau darin, dass am Anfang das Kind allein noch nicht zwischen Gut und Böse unterscheiden kann. Seine Urteilskraft muss deshalb erst entwickelt werden, und der Hinweis des Erwachsenen muss die erste Quelle seiner Willensbestimmung sein. Das soll nicht mit einem „Beweis“, dass Moral durch die Erfahrung erkennbar sei, verwechselt werden. Das Beispiel soll veranschaulichen, dass sittliches Verhalten etwas *Praktikables* ist⁵⁴³.

Die Tugend wird dem Zögling zunächst angewöhnt. Das ist insofern sehr wichtig, weil das Kind sich auch an seine willkürliche Freiheit gewöhnen kann, bzw. daran, seinen Neigungen zu folgen. Ein moralischer Charakter wird nur allmählich und durch eine gewisse Regelmäßigkeit geschaffen. Das gute Beispiel ist aber nur ein *Instrument* und kein Prinzip der Erziehung. Deshalb ist das Beispiel lediglich ein experimentelles didaktisches Mittel zur Ethik. Denn wenn die Moralerziehung bloß als Angewöhnungsprozess oder Nachahmungsprozess verstanden wird, ist sie überhaupt kein moralischer Prozess mehr, weil ihm das Prinzip der Selbstbestimmung nicht entspricht⁵⁴⁴.

⁵⁴³ Vgl. BUCK, Günther. Kants Lehre vom Exempel. In: *Archiv für Begriffsgeschichte*. Bd. XI. Bonn, 1967, S. 150.

⁵⁴⁴ Vgl. FLITNER, Andreas. Tugendlehre und moderne Erziehung. In: *Merkur: Zeitschrift für europäisches Denken*. XXX. Jg. Heft 332-342, 1976.

Nach der Darstellung eines „Bruchstücks eines moralischen Katechismus“ innerhalb der ethischen Methodenlehre betont Kant wiederum, dass die Lehre klar und deutlich die Unterscheidung zwischen Tugend und Laster zeigen muss. Des Weiteren muss man, wenn es um die Aufklärung und Befolgung der Pflicht geht, darauf aufmerksam machen, dass es sich nicht um Vorteile oder Nachteile handelt. Die Beobachtung der Pflicht muss auf der Reinheit des Prinzips beruhen. Kant erweist sich, ähnlich wie in anderen Schriften auch, als Optimist, wenn er darüber schreibt. Er betont, wenn man damit vernünftig umgeht, dann müsse man nur das Beste bei dem Menschen erwarten:

„Wenn dieses nun weislich und pünktlich nach Verschiedenheit der Stufen des Alters, des Geschlechts und des Standes, die der Mensch nach und nach betritt, aus der eigenen Vernunft des Menschen entwickelt worden, so ist noch etwas, was den Beschluss machen muss, was die Seele inniglich bewegt und den Menschen auf eine Stelle setzt, wo er sich selbst nicht anders als mit der größten Bewunderung der ihm beiwohnenden ursprünglichen Anlagen betrachten kann, und wovon der Eindruck nie erlischt“⁵⁴⁵.

Der Erzieher ist damit beauftragt, das Interesse des zu Erziehenden für die Moral zu erwecken. Ein anderes wichtiges Mittel in diesem Rahmen ist die gemeinsame Analyse von kasuistischen Fragen, wo sich moralische Probleme zeigen. Vernünftige Entscheidungen trifft man eigentlich nur, wenn man eine „gesunde“ Urteilskraft entwickelt hat. Deshalb geht es hier Kant zufolge darum, alle oberen Vermögen zu schärfen: Verstand, Urteilskraft und Vernunft.

Neben der ethischen Didaktik bzw. der Erkenntnis der Tugend und der Übung der Urteilskraft schlägt Kant ebenfalls die Einübung der Tugend vor, welche auch alle körperlichen Kräfte einbeziehen kann. Ethisches Handeln wird nicht nur durch die geistige oder kognitive Dimension ermöglicht. Wenn der Geist nicht beteiligt ist, kann es keinen Zugang zu der Lebenswelt geben, aber auch keine Erfahrung von dieser

⁵⁴⁵ MS, IV 623-624.

ohne den Geist. Das hat Kant in der KrV gezeigt: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“⁵⁴⁶.

Die Tugend als moralische Praxis kann nur durch die Einbeziehung des Komplexes von geistigen und körperlichen Kräften verwirklicht werden. Kant nennt dies moralische Asketik.

5.2.2 Ethische Asketik

Die Vermittlung der Tugend geschieht, wie gezeigt, nicht nur durch eine ethische Didaktik. Um die Tugend in der menschlichen Welt zu verwirklichen, muss sie zugleich geübt werden. Die Entwicklung einer ethischen Haltung ist nicht nur durch die theoretische Erkenntnis von Prinzipien, also einfach durch Unterricht erreichbar. Dessen ist Kant sich völlig bewusst. Während die *ethische Didaktik* sich auf die geistigen Anlagen, also auf die Ebene des Verstandes, der Urteilskraft und der Vernunft konzentriert, richtet sich die *ethische Asketik* ebenfalls auf die Ebene des Geistigen, aber auch auf die körperlichen Fähigkeiten und auf das Gemüt. Erst dadurch wird sie eigentlich als moralische Praxis im Sinne Kants vollendet. Tugend muss also zugleich als sittliches Bewusstsein, aber auch als *moralische Stärke* verstanden werden.

Keine moralische Stärke wird entwickelt und erworben, ohne an Hindernisse zu stoßen. Diese Hindernisse können jeder Art sein. Sie können entweder von außen zu uns kommen oder aus unserem Inneren und fordern deshalb ein „wackeres“, aber auch „fröhliches“ Gemüt. Die ethische Asketik wurde exemplarisch durch die Stoiker praktiziert, und hier wird durch Kant daran erinnert. Diese Haltung könnte folgendermaßen zusammengefasst werden: „gewöhne dich die zufälligen Lebensübel zu ertragen und die eben so überflüssigen Ergötzlichkeiten zu

⁵⁴⁶ KrV, II 98.

entbehren (assuesce incommodis et desuesce commoditatibus vitae)". Und dazu ergänzt Kant, es sei „eine Art von Diätetik für den Menschen, sich moralisch gesund zu erhalten“⁵⁴⁷.

Kant weist darauf hin, dass diese Asketik keinesfalls auf Angst oder Aberglauben beruhen soll. Er kritisiert damit die Haltung der Mönchsasketik, welche genau das tut. Keine „abergläubische Furcht“, kein „geheuchelter Abscheu an sich selbst“ ist zur Übung der Tugend geeignet. Sie dienen bloß der „schwärmerischen Entzündigung“⁵⁴⁸. Die ethische Asketik ist insofern eine Vermittlung zwischen *wollen* und *können*⁵⁴⁹. Diese Vermittlung fordert die ständige Übung der Urteilskraft und des Bewusstseins von der Notwendigkeit der Selbstbeherrschung. Beides sind Bedingungen der Möglichkeit einer ethischen Asketik. Sie ist Übung oder Versuch, weil die menschliche Natur gebrechlich ist.

„Die Tugend ist immer im Fortschreiten und hebt doch auch immer von vorne an. – Das erste folgt daraus, weil sie, objektiv betrachtet, ein Ideal und unerreichbar, gleichwohl aber sich ihm beständig zu nähern dennoch Pflicht ist. Das zweite gründet sich, subjektiv, auf der mit Neigungen affizierten Natur des Menschen, unter deren Einfluß die Tugend, mit ihren einmal für allemal genommenen Maximen, niemals sich in Ruhe und Stillstand setzen kann, sondern, wenn sie nicht im Steigen ist, unvermeidlich sinkt; weil sittliche Maximen nicht so, wie technische, auf Gewohnheit gegründet werden können (denn dieses gehört zur physischen Beschaffenheit seiner Willensbestimmung), sondern, selbst wenn ihre Ausübung zur Gewohnheit würde, das Subjekt damit die Freiheit in Nehmung seiner Maximen einbüßen würde, welche doch der Charakter einer Handlung aus Pflicht ist“⁵⁵⁰.

Die Übung der Tugend darf jedoch nicht nur auf eine „Diätetik“ begrenzt werden. In gewisser Weise ist diese eine Selbstbeherrschung, die durch Entzagung, Ablehnung und Selbstdisziplin erreicht werden kann. Aber dann hätte die ethische Asketik nur einen negativen (passiven) Sinn. Sie würde lediglich Bewahrung und Schutz gegen pflichtwidrige Handlungen

⁵⁴⁷ MS, IV 625.

⁵⁴⁸ Ebda., IV 626.

⁵⁴⁹ Vgl. KOCH, Lutz. *Kants ethische Didaktik*. Würzburg, 2003, S. 299.

⁵⁵⁰ MS, IV 541-542.

bedeuten. Gerade weil Asketik nicht nur Entzagung bedeutet, sondern auch Übung, enthält sie auch eine positive (aktive) Bedeutung. Neben der Diätetik ist somit noch eine andere Art für die Übung der Tugend notwendig. Kant nutzt eine ähnliche Terminologie wie bei der körperlichen Pflege: Wer moralisch (und physisch) gesund werden will, der muss nicht nur eine gewisse Diätetik befolgen, sondern braucht zugleich *Training*. Asketik soll Kant zufolge auch als „Gymnastik“ verstanden werden. Je mehr Diät und Training (Gymnastik) richtig angewendet werden, desto gesünder wird der Mensch. So ist es auch im Sittlichen. Obwohl Kant diesen Ausdruck nicht verwendet, könnte man hier daran anknüpfen: Es geht hier um „*mens sana in corpore sano*“. Damit erweist sich die Schule mittels des Verhältnisses zwischen Lehrer und Lernenden als ein Raum, der durch ethische Beziehungen gekennzeichnet ist bzw. gekennzeichnet sein sollte.

In diesem Sinne sind pädagogisches Handeln und moralisches Handeln unter ein und demselben Prinzip zu denken. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler orientiert sich hierdurch auf die Ebene der Verantwortung und der gegenseitigen Achtung. Keiner von beiden darf durch den anderen instrumentalisiert werden, so wie keiner von beiden sich der moralischen Verbindlichkeit entziehen kann. Eben deshalb wird in der Schule nicht nur über Ethik gesprochen, sondern auch ethisch gehandelt. Dort taucht wiederum der Zusammenhang von Freiheit und Zwang auf. Die moralische Autonomie hat in der Freiheit ihre Bedingung und darf nur in Freiheit erreicht werden. Diese Entwicklung, auch wenn sie anstrengend und letztendlich nur eigene Entwicklung ist, soll durch die Asketik angeregt werden.

„Die ethische Gymnastik besteht also nur in der Bekämpfung der Naturtriebe, die das Maß erreicht, über sie bei vorkommenden, der Moralität Gefahr drohenden, Fällen Meister werden zu können“⁵⁵¹, so lautet das Argument Kants. Dadurch entwickelt der Lernende ein wackeres Gemüt und erfreut sich an der Wiedererwerbung seiner Freiheit.

⁵⁵¹ MS, IV 626.

Durch die Tugendlehre Kants können wir die ganze Aufgabe der Pädagogik innerhalb seiner praktischen Philosophie nachvollziehen. Nun kommen wir hier wiederum zu den Begriffen der Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung. Durch sie beweist Kant endgültig, dass er für die Ethik nicht nur eine Begründung gibt, sondern auch eine mögliche Durchführung zeigt. Aus unserer unvollkommenen Beschaffenheit können wir begreifen, dass dieser Prozess nicht perfekt ist. Er ist nicht vollkommen, weil es um unvollkommene vernünftige Wesen geht. Trotzdem dient er durchaus als Kontrapunkt, um unsere pädagogisch-ethische Erfahrung ständig zu überprüfen.

AUSBLICK

Das Ziel dieser Untersuchung bestand darin, durch eine immanente Lektüre den Zusammenhang zwischen Moralität und Erziehung bei Kant zu analysieren. Dabei stellte sich die Frage nach der Rolle der Pädagogik innerhalb der praktischen Philosophie Kants sowie nach ihrem Wissenschaftscharakter. In diesem Sinne wurde gezeigt, dass die Pädagogik, auch wenn sie wissenschaftliche Autonomie als praktische Wissenschaft für ihre Entwicklung verlangt, jedoch nicht die Kooperation von anderen Bereichen ausschließt. Sie hat in der Moralphilosophie die Basis, um ihre Aufgabe zu entwickeln und zu überprüfen.

Der problematische Status der Pädagogik-Schrift, welcher durch die philologische Analyse gezeigt wurde, kann nicht als Grund dienen, um die Geltung dieses Zusammenhangs zu leugnen. Auch wenn die Schrift aus der Akademie-Ausgabe entfernt würde, könnte die Debatte über die Erziehung bei Kant bzw. über den Zusammenhang zwischen seiner Moralphilosophie und der Erziehung weiter entwickelt werden. Die Gedanken der Pädagogik-Schrift lassen sich innerhalb der systematischen Werke Kants durchaus überprüfen und in der Mehrzahl bestätigen.

Es wurde deutlich, dass die Pädagogik keine Nebenrolle für Kant spielt und ihr Zusammenhang mit der Moralphilosophie, der Anthropologie, der Geschichts- und Religionsphilosophie nicht nur denkbar ist, sondern auch, dass Erziehung und Pädagogik sich als die bedeutendsten Wege für die Verwirklichung der Ethik erweisen.

Die menschliche Freiheit kann nur als moralische Selbstbestimmung verstanden werden, und der Mensch ist deshalb zur Moralisierung verpflichtet. Dafür ist die Erziehung unentbehrlich. Die Moral hat letztendlich einen unleugbar pädagogischen Anspruch, indem sie für ein vernünftiges Naturwesen gedacht ist, und die Erziehung ihrerseits kann nicht moralisch „neutral“ sein, denn wenn man erzieht,

stützt man sich von vornherein auf normative Gründe oder bestimmte Wertvorstellungen, auch wenn diese nicht eindeutig sein mögen. Kurz: die Erziehung und die Pädagogik haben auf jeden Fall ein sittliches Interesse.

Die Pädagogik gehört in diesem Sinne zu den Schriften, in denen Kant für seine Moralphilosophie auf verschiedene Art und Weise grundlegende Bezüge zur menschlichen Praxis entwickelt hat. Moralphilosophie und Moralerziehung sind deshalb zwei Seiten ein und derselben Bemühung der praktischen Philosophie Kants. Die sittliche Bildung des Menschen steht deshalb im Mittelpunkt dieser Bemühung und demzufolge innerhalb eines jeden Erziehungsprozesses. Dazu gehören die verschiedenen Stufen der Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung. Nicht zu unterschätzen ist die Tatsache, dass die ethische Methodenlehre Kants nicht allein aus Belehrung (Didaktik) besteht, sondern auch aus Übung bzw. der Praxis von ethischen Prinzipien (Asketik). Somit ist bereits bei Kant die später von Marx aufgestellte Forderung zu finden, dass in der Erziehung der Lehrer ebenfalls belehrt werden müsse.

Ich möchte hier auf einen Aspekt der Moralerziehung Kants, welcher im dritten Kapitel erwähnt wurde, zurückgreifen und diesen hervorheben. Dafür möchte ich zunächst kurz auf eine Bestimmung der Philosophie, welche Kant in der Logik-Vorlesung dargestellt hat, eingehen.

In seiner Logik unterscheidet Kant den Begriff Philosophie hinsichtlich zweier Bedeutungen. Philosophie kann entweder in der Perspektive eines „Schulbegriffes“ oder eines „Weltbegriffes“ verstanden werden. In der ersten Bedeutung wird Philosophie als „System der philosophischen Erkenntnisse oder der Vernunfterkennisse aus Begriffen“⁵⁵² bestimmt. Die zweite Bedeutung besteht in der Bestimmung der Philosophie als „Wissenschaft von [den] letzten Zwecken der

⁵⁵² Logik, III 446.

menschlichen Vernunft“⁵⁵³. Während durch den Schulbegriff die „Geschicklichkeit“ dieser Wissenschaft berücksichtigt wird, also ihre Nützlichkeit hervorgehoben wird, wird durch den Weltbegriff die „Weisheit“, welche diese in sich trägt, betont. Dadurch erhebt sich die Philosophie von ihrer eigentlichen spezifischen Aufgabe (Vernunfterkenntnisse aus Begriffen), um eine „Wissenschaft der Beziehung aller Erkenntnisses und Vernunftgebrauchs auf den Endzweck der menschlichen Vernunft“ hin zu entwickeln, und in letzterem eine Einheit davon zu bilden. Hierdurch ist Philosophie grundsätzlich als ein Wissen in *sensu cosmico* zu verstehen. Sie steigt von der Erkenntnis durch Begriffe, von den Handlungsprinzipien bis zum Endzweck der menschlichen Vernunft. Deshalb ist die Philosophie wesentlich ein kosmopolitisches Wissen.

Durch diese doppelte Bestimmung der Philosophie ergibt sich auch für die Erziehung die Möglichkeit, sich in einer ähnlichen doppelten Hinsicht ihrer Aufgabe zu stellen. Sie kann ebenfalls durch einen Schulbegriff, d. h. durch ihre spezifische Aufgabe und ihren Wissensbereich definiert werden, aber auch in der Perspektive der Verbindung ihres Wissens und Handelns mit den letzten Zwecken der Menschheit bzw. in einem *sensu cosmico* gedacht werden.

Die sittliche Erziehung Kants ist nicht nur deshalb achtungswürdig, weil sie grundsätzlich die Verwirklichung der Ethik beansprucht und einen wichtigen Referenzpunkt zum Dialog zwischen praktischer Philosophie und Pädagogik darstellt, sondern auch, weil sie vor allem eine Herausforderung für das gegenwärtige pädagogische Wissen und Handeln ist: die Erziehung zur Moralität wird gesellschaftlich und politisch sichtbar, indem sie an das Ideal einer *kosmopolitischen Zivilisation* anknüpft. Kant plädiert deutlich dafür, die Pädagogik nicht nur auf die gegenwärtige Lage des Menschen innerhalb der Gesellschaft zu beziehen, sondern auch einen besseren möglichen Zustand in der Zukunft anzustreben.

⁵⁵³ Ebda., III 446.

Die kosmopolitische Perspektive ist in diesem Sinne für die gegenwärtige Erziehung nicht nur eine ethische, sondern auch eine politische und pädagogische Herausforderung. Sie soll insofern eine Erziehung zur Weltbürgerschaft werden. Dafür gibt es noch keinen festgelegten und abgeschlossenen Plan. Das wird erst, wie Kant sehr gut zeigt, durch mehrere aufeinander folgende Generationen geschehen. Ethik, Politik und Pädagogik werden nur im Laufe der Geschichte und in der andauernden menschlichen Praxis ihren Sinn und Endzweck finden. In diesem Sinne ist meines Erachtens die Position Kants angesichts der gegenwärtigen ethischen, politischen und pädagogischen Forderungen aktueller denn je.

Man könnte die Originalität und Aktualität dieser Perspektive bestreiten, insofern die kosmopolitische Dimension der Erziehung seit Beginn des abendländischen Denkens in der Philosophie und Pädagogik präsent sein sollte. Dennoch meine ich, dass diese (die kosmopolitische Dimension) eigentlich nicht als eine Aufgabe der Erziehung angesehen wurde. Derzeit erleben wir eine durch zunehmende kulturelle, religiöse und ökologische Probleme sich auszeichnende Situation in der ganzen Welt. Diese Probleme sind keineswegs zu unterschätzen und ebenso wenig lediglich als lokale oder regionale Probleme anzusehen.

Durch die Erziehung zur Moralität bzw. zur Weltbürgerschaft muss ein Bewusstsein sowohl für die gemeinschaftliche als auch für die weltgesellschaftliche Angehörigkeit des Menschen geschaffen werden. Weil Kants Philosophie auch als eine Philosophie der Hoffnung zu betrachten ist, wird die Bedeutung der Moralerziehung noch deutlicher. Diese Hoffnung bezieht sich auf das menschliche Wesen, auf seine sittliche Vervollkommnung. Diese Hoffnung könnte beispielsweise in der Entwicklung eines neuen *Welthos* bestehen. Dieses sollte sich allerdings nicht an den heiligen Maximen der Weltwirtschaft, d. h. einer instrumentellen Rationalität, welche alles durch die Perspektive des Kalkulierbaren betrachtet, orientieren. Innerhalb einer Gesellschaft, die durch jene instrumentelle Rationalität beherrscht wird, gilt nur der Preis,

ganz gleich, ob der der Menschen, der Natur oder der Dinge. Kant jedoch unterscheidet stattdessen zwischen Preis und Würde.

Um die Würde des Menschen, der Natur und der Dinge zu schätzen, muss der Mensch andere Verhaltensweisen, ein anderes *Ethos* in sich entwickeln. Daran hat sicherlich der Weltmarkt kein Interesse. Stattdessen könnte sich ein neues *Weltethos* durch Ethik, Recht und Politik in der unparteiischen Verteidigung der Demokratie und der globalen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, sowie durch den friedlichen interkulturellen Dialog und der Einbeziehung der prägnanten Fragen der Beziehung des Menschen zur Umwelt in der ethischen und politischen Debatte entwickeln. Mit anderen Worten: alle diese Aspekte stellen, um die Menschheit zu einer kosmopolitischen Zivilisation zu leiten, wichtige Fragen sowohl an die Ethik als auch an das Recht, die Politik und die Pädagogik und haben deshalb mit dem Gebrauch der menschlichen Freiheit zu tun.

Kants Moralerziehung eröffnet die Möglichkeit, zu einer kosmopolitischen Zivilisation zu gelangen und ist somit eine Erziehung zur Verantwortung, und zwar einer Verantwortung in *sensu cosmic*. Sie trägt dazu bei, dass der Einzelne nicht verantwortungslos sein eigenes Leben führt, sondern einen Charakter entwickelt, welcher ihm jederzeit zeigt, dass seine Handlung kein isoliertes und lokales Geschehen ist, sondern dass sie Konsequenzen hat, welche in der Welt als Ganze wirken. In diesem Sinne hängen sittliche Erziehung und kosmopolitische Erziehung eng zusammen. Das ist meines Erachtens eine Perspektive, welche die Aktualität der Philosophie und der Pädagogik Kants immer wieder bestätigt.

SIGLENVERZEICHNIS

Die Schriften Kants werden nach der Wilhelm Weischedel Ausgabe *Immanuel Kant: Werke in sechs Bänden* (WW) zitiert. Die *Aufsätze, das Philanthropin betreffend* werden nach der Akademie-Ausgabe (AA) (Siglen und Seitenzahl) zitiert. Im Text werden folgenden Siglen verwendet:

ApH	Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798) WW Bd. VI
Aufklärung	Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784) WW Bd. VI
EF	Zum ewigen Frieden (1795) WW Bd. VI
GMS	Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785) WW Bd. IV
Idee	Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784) WW Bd. VI
KpV	Kritik der praktischen Vernunft (1788) WW Bd. IV
KrV	Kritik der reinen Vernunft – zweite Auflage (1787) WW Bd. II
KU	Kritik der Urteilskraft (1790) WW Bd. V
Logik	Logik: ein Handbuch zu Vorlesungen (1800) WW Bd. III
MAN	Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft (1786) WW Bd. V
MS	Die Metaphysik der Sitten (1797) WW Bd. IV

Nachricht	M. Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre, von 1765- 1766 WW Bd. I
Rel.	Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft (1793) WW Bd. IV
SF	Der Streit der Fakultäten (1798) WW Bd. VI
TP	Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793) WW Bd. VI
ÜP	Über Pädagogik (1803) WW Bd. VI

WERKAUSGABE

AA	Kants gesammelte Schriften, hrsg v. der Königlichen Preußischen (Deutschen) Akademie der Wissenschaft, Berlin 1902 ff.
WW	Immanuel Kant, Werkausgabe in 6 Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1998.

LITERATUR

AJZENSTAT, Samuel. Kant on Education and the importance of Reason. In: BROWNING, J. D. *Education in the 18th Century*. New York - London, 1979.

ARISTOTELES. *Philosophische Schriften*. 6 Bde. Hamburg, 1995.

AULKE, Reinhard. *Grundprobleme moralischer Erziehung in der Moderne*. Locke - Rousseau - Kant. Leipzig, 2000.

BALLAUFF, Theodor. Einige pädagogische Konsequenzen aus Kants Philosophie. *Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 58. Jahrgang, Heft 1, Münster, 1982.

BAUMGARTEN, Hans-Ulrich. Das Böse bei Schelling: Schellings moralphilosophische Überlegungen im Ausgang von Kant. In: *Kant-Studien* 91. Jahrgang, Berlin - New York, 2000, S. 447-459.

BAUMGARTEN, Hans Ulrich; HELD, Carsten (Hrsg.). *Systematische Ethik mit Kant*. München, 2001.

BECK, Lewis White. *A Commentary on Kant's Critique of Practical Reason*. London/Chicago, 1966 (dt. *Kants „Kritik der praktischen Vernunft“*. Ein Kommentar. Übers. Karl-Heinz Ilting. München, 1974).

Ders. Kant on Education. In: BROWNING, J. D. *Education in the 18th Century*. New York - London, 1979.

Ders. Moral und Bildung: Über ihr problematisches Verhältnis in der griechischen Polis und in der Bildungstheorie der Moderne. In: *Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 82. Jahrgang, Heft 2, Paderborn, 2006.

BICCA, Luiz. *Racionalidade Moderna e Subjetividade*. Belo Horizonte (Brasilien), 1997.

BLANKE, Ingrid. *Erziehung und Sittlichkeit*. Heinsberg, 1984.

BLANKERTZ, Herwig. Kants Lehre vom Primat der praktischen Vernunft und Rückfragen pädagogischer Theorie. In: *Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 58. Jg., Heft 1, Münster, 1982.

Ders. *Kants Idee des Ewigen Friedens und andere Vorträge*. Wetzlar, 1984.

BLAß, Josef L. Kant - Die Entdeckung des Begründungszusammenhanges der Pädagogik. In: Ders. *Modelle pädagogischer Theorie Bildung*. Bd. 1: Von Kant bis Marx. Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz, 1978.

BOCKOW, J. *Erziehung zur Sittlichkeit. Zum Verhältnis von Praktischer Philosophie und Pädagogik bei Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant*. Frankfurt am Main, 1984.

BOLLNOW, Otto Friedrich. Kant und die Pädagogik. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*. 2. Heft., 1954, S. 49-55.

BÖHM, Winfried; LADENTHIN, Volker (Hrsg.). *Marian Heitger: Bildung als Selbstbestimmung*. Paderborn, 2004.

BRANDT, Reinhard. *Die Bestimmung des Menschen bei Kant*. Hamburg, 2007.

Ders. Kants pragmatische Anthropologie: Die Vorlesung. In: *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 19. Jg., 1994, S. 42-49.

Ders. Klugheit bei Kant. In: KERSTING, Wolfgang (Hrsg.). *Klugheit*. Weilerswist, 2005.

Ders. *Kritischer Kommentar zu Kants Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*: (1798). Kant-Forschungen Bd. 10. Hamburg, 1999.

BRANDT, Reinhard; STARK, Werner. Einleitung. In: *Kants gesammelte Schriften*. Bd. 25: *Vorlesungen über Anthropologie*. Hrsg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Berlin, 1997.

BREINBAUER, Ines Maria. *Einführung in die allgemeine Pädagogik*. Wien, 1996.

BREUN, Richard. Kants ethische Didaktik und Methodenlehre. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 78. Jahrgang, Heft 1, Wien, 2002, S. 77-90.

BROWNING, J. D. *Education in the 18th Century*. New York - London, 1979.

BUCK, Günther. Kants Lehre vom Exempel. In: *Archiv für Begriffsgeschichte*. Bd. XI Bonn, 1967, S. 148-183.

CASSIRER, Ernst. *Kants Leben und Lehre*. Darmstadt, 1994.

CAVALLAR, Georg. Die Kultivierung von Freiheit trotz Zwang (Kant). In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 72. Jahrgang. 1. Heft, Wien, 1996, S. 87-95.

CORTINA, Adela. *El quehacer ético: Guía para la educación moral*. Madrid, 1996.

Ders. *Ciudadanos del Mundo: Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. 2. Aufl. Madrid, 1998.

DALBOSCO, Cláudio A.. *Ding an sich und Erscheinung*. Perspektiven des Transzendentalen Idealismus bei Kant. Würzburg, 2002.

DIETRICH, Rainer; PFEIFFER, Carsten (Hrsg.) *Freiheit und Kontingenz*. Zur inderdisziplinären Anthropologie menschlicher Freiheiten und Bindungen. Festschrift für Christian Walther. Heidelberg, 1992.

DÖRPINGHAUS, Andreas. Das radikal Böse bei Immanuel Kant. Zu einem Problem der Grundlegung pädagogischer Anthropologie. In: DÖRPINGHAUS, Andreas; HERCHERT, Gaby (Hrsg.). *Denken und Sprechen in Vielfalt. Bildungswelten und Weltordnungen diesseits und jenseits der Moderne*. Festschrift für Karl Helmer zum 65. Geburtstag. Würzburg, 2001.

EIDAM, Heinz. *Moral, Freiheit und Geschichte: Aspekte eines Problemzusammensanges*. Würzburg, 2001.

EISLER, Rudolf. *Kant-Lexikon*. Hildesheim – Zürich - New York, 2002.

EMDEM, Horst. Der Zusammenhang von Philosophie und Pädagogik bei Kant. In: *Pädagogische Rundschau* 28, Ratingen, 1974, S. 667-691.

ESSER, Andrea Marlen. *Eine Ethik für Endliche: Kants Tugendlehre in der Gegenwart*. Stuttgart – Bad Cannstatt, 2004.

FICHTE, Johann Gottlieb. *Sämtliche Werke*. 8 Bde. Berlin, 1971.

FIRLA, Monika. *Untersuchungen zum Verhältnis von Anthropologie und Moralphilosophie bei Kant*. Frankfurt am Main – Bern, 1981.

FISCHER, Wolfgang. Immanuel Kant I. In: FISCHER, Wolfgang; LÖWISCH, Dieter-Jürgen. *Philosophen als Pädagogen: wichtige Entwürfe klassischer Denker*. 2. erg. Auf. Darmstadt, 1998.

Ders. Zum Problem der Charakterbildung. Immanuel Kants „Explosionstheorie“. In: FISCHER, Wolfgang (Hrsg.) *Einführung in die*

Pädagogische Fragestellung: Aufsätze zur Theorie der Bildung. Freiburg im Breisgau, 1961.

FLITNER, Andreas. Tugendlehre und moderne Erziehung. In: *Merkur: Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken.* XXX. Jahrgang, Heft 332-343, 1976, S. 401-415.

FORSCHNER, Maximilian. Reine Morallehre und Anthropologie. In: *Neue Hefte für Philosophie* 22, Göttingen, 1983, S. 25-44.

FRANKENA, William. *Three Historical Philosophies of Education. Aristotle, Kant, Dewey.* Glenview, 1965.

FUNKE, Gerhard. Kants Frage nach dem Menschen. In: *Jahrbuch der Albertus-Universität zu Königsberg* Bd. XXV, Berlin, 1975, S. 5-21.

Ders. Pädagogik im Sinne Kants heute. PLEINES, Jürgen-Eckardt (Hrsg.). *Kant und die Pädagogik.* Würzburg, 1985.

Ders. Von der Aktualität Kants. Bonn, 1979.

GEHLEN, Arnold. *Anthropologische Forschung: Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen.* Reinbeck bei Hamburg, 1961.

GERHARDT, Volker. *Immanuel Kant: Vernunft und Leben.* Stuttgart: Reclam, 2002.

GREGOR, Mary. Kants System der Pflichten in der Metaphysik der Sitten. In: KANT, Immanuel. *Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre.* Neu hrsg. und eingeleitet von Bernd Ludwig. Mit e. Einf. „Kants System der Pflichten in der Metaphysik der Sitten“. Hamburg, 1990, S. XXIX-LXV.

GRELL, Frithjof. „Erst muss man Experimental Schulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann“. Kants Plädoyer für Versuchsschulen. In: *Pädagogik Rundschau* 59. (2005) S. 647-661.

GROOTHOFF, Hans-Hermann. *Immanuel Kant: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung.* 2. Auflage. Paderborn, 1982.

GULYGA, Arsenij. *Die klassische deutsche Philosophie: Ein Abriß.* Leipzig, 1990.

Ders. Immanuel Kant: Eine Biographie. Aus dem Russischen und mit einen Nachwort von Sigrun Bielfeldt. Frankfurt am Main, 2004.

GUNKEL, A. *Spontaneität und moralische Autonomie: Kants Philosophie der Freiheit.* Bern - Stuttgart - Wien, 1989.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Werke in zwanzig Bänden*. Frankfurt am Main, 1970.

HEIM, Helmut. Kants Systemprogramm einer wissenschaftlichen Pädagogik. In: Ders.: *Systematische Pädagogik. Eine historisch-kritische Untersuchung*. Frankfurt am Main - Bern - New York, 1986, S. 105-137 u. 247-250.

HEIMSOETH, Heinz. Freiheit und Charakter. In: ARNOLD, Wilhelm; ZELTNER, Hermann. (Hrsg.) *Tradition und Kritik. Festschrift für Rudolf Zocher zum 80. Geburtstag*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann, 1967.

HEITGER, Marian. *Systematische Pädagogik: Wozu?* Paderborn: Schöningh, 2003.

Ders. *Bildung als Selbstbestimmung*. Hrsg. von Winfried Böhm und Volker Ladenthin. Paderborn, 2004.

HENKE, Roland W. Kants Konzept von moralischer Erziehung im Brennpunkt gegenwärtiger Diskussionen. In: *Pädagogik Rundschau* 51. Jahrgang, 1997, S. 17-30.

HERMANN, Horst. Kant als Erzieher. In: GERHARDT, Volker; HORSTMANN, Rolf-Peter und SCHUMACHER, Ralph (Hrsg.) *Kant und die Berliner Aufklärung. Akten des IX. Internationalen Kant-Kongresses*. Hrsg. von Volker Gerhardt, Rolf-Peter Horstmann und Ralph Schumacher. Bd. III Sek. VI-X. S. 39-46. Berlin, 2001.

HINSKE, Norbert. *Kant als Herausforderung an die Gegenwart*. Freiburg - München, 1980.

Ders. Kants Idee der Anthropologie. In: ROMBACH, Heinrich (Hrsg.) *Die Frage nach dem Menschen: Aufriß einer philosophischen Anthropologie*. Festschrift für Max Müller zum 60. Geburtstag. München, 1966.

Ders. Die „Ratschläge der Klugheit“ im Ganzen der ‚Grundlegung‘. Kant und die Ethik der Griechen, 3. Abschnitt: Xenophon. In: HÖFFE, Otfried (Hrsg.) *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Ein kooperativer Kommentar*. 3. erg. Aufl. Frankfurt am Main, 2000, S. 131-147.

HÖFFE, Otfried. *Ethik und Politik*. Frankfurt am Main, 1979.

Ders. (Hrsg.) *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Ein Kooperativer Kommentar*. 3. erg. Aufl. Frankfurt am Main, 2000.

Ders. *Immanuel Kant*. München, 2004.

Ders. (Hrsg.) Immanuel Kant Kritik der Praktischen Vernunft. Reihe Klassiker Auslegen. Berlin, 2002.

Ders. Lebenskunst und Moral: Oder macht Tugend glücklich? München, 2007.

Ders. Lexikon der Ethik. 6. Aufl. München, 2002.

Ders. Moral und Erziehung. Zur philosophischen Begründung in der Moderne. In: *Berliner Theologischen Zeitschrift.* 13. Jg. Beiheft, 1996, S. 17-27.

HOFFMANN, Ernst. *Pädagogischer Humanismus.* Zürich – Stuttgart, 1955.

HOLSTEIN, Hermann (Hrsg.) *Immanuel Kant über Pädagogik.* Verlag Kamp Bochum, 1961.

HORNSTEIN, Herbert. *Bildsamkeit und Freiheit. Ein Grundproblem des Erziehungsdenkens bei Kant und Herbart.* Düsseldorf, 1959.

HUFNAGEL, Erwin. *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik: Studien zur pädagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Hönigswald.* Würzburg, 1990.

Ders. Kants pädagogische Theorie. In: *Kant-Studien* 79. Jahrgang, Berlin – New York, 1988, S. 43-56.

HUMBOLDT, Wilhelm von. *Idee zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen.* In: Ders. *Sämtliche Werke.* 7 Bde. Ratingen, 1999.

IPFLING, Heinz-Jürgen. Anmerkungen über die wissenschaftstheoretische Grundlegung der Pädagogik bei Kant. In: *Pädagogik Rundschau* 21. Jahrgang, Ratingen bei Düsseldorf, 1967, S. 165-172.

JASPERS, Karl. Immanuel Kant: Zu seinem 150. Todestag. In: KOOPER, Joachim; MALTER, Rudolf (Hrsg.). *Immanuel Kant zu ehren.* Frankfurt am Main, 1974.

Ders. Das radikal Böse bei Kant. In: Ders. *Rechenschaft und Ausblick: Reden und Aufsätze.* München, 1958.

KANT, Emmanuel. *Réflexions sur L'éducation.* Introduction, traduction et notes par Alexis Philonenko. Huitième édition. Paris, 2000.

Ders. Vorlesung zur Moralphilosophie. Hrsg. von Werner Stark. Berlin - New York, 2004.

Ders. Kleinere Schriften zur Geschichtsphilosophie, Ethik und Politik. Hrsg. von Karl Vorländer. Hamburg, 1959.

KAUDER, P. & FISCHER, W. *Immanuel Kant: Über Pädagogik. 7 Studien.* Hohengehren, 1999.

KERSTING, Wolfgang. Kann die Kritik der praktischen Vernunft populär sein? Über Kants Moralphilosophie und pragmatische Anthropologie. In: *Studia Leibnitiana* 'Bd. XV/1, Wiesbaden, 1983, S. 83-93.

Ders. (Hrsg.) Klugheit. Weilerswist, 2005.

KLEINGELD, Pauline. *Fortschritt und Vernunft: Zur Geschichtsphilosophie Kants.* Würzburg, 1995.

KOCH, József. Staat und Erziehung in Kants Aufklärungsphilosophie. In: HAGER, Fritz-Peter; JEDAN, Dieter (Hrsg.). *Staat und Erziehung in Aufklärungsphilosophie und Aufklärungszeit.* Bochum, 1993.

KOCH, Lutz. Bildung und Kultur in Kants kritischer Teleologie. In: BÜRKLIN, Thorsten; WOLZOGEN, Christoph von (Hrsg.) *Gegenwendiges Denken: „metaphysische“ Fragen zwischen Philosophie und Pädagogik.* Festschrift für Jürgen-Eckardt Pleines zum 65. Geburtstag. Hildesheim - Zürich - New York, 1999.

Ders. Kant lesen? Über „Klassiker“-Lektüre in der Pädagogik. In: GÖTTE, Petra; GIPPERT, Wolfgang (Hrsg.). *Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektiven.* Christa Berg zum 60. Geburtstag. Essen, 2000, S. 21-31.

Ders. Kant und das Problem der Erziehung. In: *Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik.* 49. Jahrgang, 1. Heft, Münster, 1973, S. 32-43..

Ders. Kant über das moralische Urteil von Kindern. In: *Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik.* 66. Jahrgang, Heft 1. Münster, 1990, S. 169-181.

Ders. Kants ethische Didatik. Würzburg, 2003.

Ders. Kants Postulat einer wissenschaftlichen Pädagogik. In: BÖHM, Winfried; WENGER-HADWIG, Angelika (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft oder Pädagogik?* Festschrift für Marian Heitger. Würzburg, 1998. S. 115-130.

KOCH, Lutz; SCHÖNHERR, Christian. *Kant - Pädagogik und Politik.* Würzburg, Ergon Verlag, 2005.

KOOPER, Joachim; MALTER, Rudolf (Hrsg.). *Immanuel Kant zu ehren.* Frankfurt am Main, 1974.

KRAUTKRÄMER, Ursula. *Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher*. München, 1979.

KÜHN, Manfred. *Kant: Eine Biographie*. Aus dem Englischen von Martin Pfeiffer. München, 2004.

KUNZ, Christoph. Kants Konzeption einer lebenslangen Erziehung und zweiten Wiedergeburt – Zum Dilemma von Freiheitslehre und Erziehung. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 72. Jahrgang. 1. Heft, Wien, 1996, S. 256-269.

LANGENWAND, Alfred. Moralerziehung – Tugendbildung. In: BENNER, Dietrich; OELKERS, Jürgen (Hrsg.) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim – Basel, 2004.

Ders. Moralische Verbindlichkeit oder Erziehung. München, 1991.

LANGREBE, Ludwig. Die Geschichte im Denken Kants. In: *Studium Generale* 7. Jahrgang, Berlin – Göttingen – Heidelberg, 1954, S. 533-544.

LIEDTKE, Max. Kant und die Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 12. Jahrgang, 1966, S.134-143.

LOCHNER, Rudolf. *Deutsche Erziehungswissenschaft*. Meisenheim am Glan, 1963.

LOUDEN, Robert. *Kant's impure Ethics: From Rational Beings to Human Beings*. New York, 2000.

LÖWISCH, Dieter-Jürgen. Moralerziehung auf Abwegen. Oder: Die Schwierigkeit der Moralerziehung, ihren eigenen Weg zu finden. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 63. Jahrgang, 1. Heft, Münster, 1987.

LÖWISCH, Dieter-Jürgen. Immanuel Kant II. In: FISCHER, Wolfgang; LÖWISCH, Dieter-Jürgen. *Philosophen als Pädagogen: Wichtige Entwürfe klassischer Denker*. 2. erg. Auf. Darmstadt, 1998.

Ders. Sitte, Legalität und Moralität in der Erziehung. *Kant-Studien* 59. Jahrgang, Bonn, 1968, S. 212-229.

Ders. Über den „Fortschritt zum Besseren“. Kants Stellung zum Wert utopischen Denkens. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 51. Jahrgang. Münster, 1975, S. 19-35.

Ders. Zur „Angeborenen Persönlichkeit“ und ihrer „Aufklärung“. Kant-Studien 57. Jahrgang, Köln, 1966, S. 266-275.

LUCKNER, Andreas. Erziehung zur Freiheit. Immanuel Kant und die Pädagogik. *Pädagogik* 55. Jg. Heft 7-8. Juli-August 2003.

LUDWIG, Bernd. Einleitung. In: KANT, Immanuel. *Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre*. Neu hrsg. und eingeleitet von Bernd Ludwig. Mit e. Einf. „Kants System der Pflichten in der Metaphysik der Sitten“. Hamburg, 1990, S. XIII-XXVIII.

LUTZ-BACHMANN, Mathias. *Geschichte und Subjekt: Zum Begriff der Geschichtsphilosophie bei Immanuel Kant und Karl Marx*. Freiburg/München, 1988.

MALTER, Rudolf. Kantrezeption und Kantkritik in der Pädagogik der Gegenwart. *Kant-Studien* 61. Jahrgang, 1970.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Marx-Engels Werke in 39 Bdn. u. einem Ergänzungsband in 2 Teilen (=MEW)*. Berlin, 1956.

MENGÜSOGLU, Takiyettin. Der Begriff des Menschen bei Kant. In: *Kritik und Metaphysik: Studien*. Heinz Heimsoeth zum achzigsten Geburtstag. Berlin, 1966.

MOOG, Willy. *Geschichte der Pädagogik*. 3. Bd.: Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Ratingen bei Düsseldorf - Hannover, 1967.

MOREAU, Paul. *L'éducation morale chez Kant*. Latour-Maubourg, 1988.

MUNZEL, Gisela F. *Kant's conception of moral character: the "critical" link of morality, anthropology, and reflective judgment*. London, 1999.

MÜLLER-KIPP, Gisela. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“: Pädagogische Antworten auf eine unsterbliche Frage, historisch durchgesehen. In: DIETERICH, Rainer; PFEIFFER, Carsten (Hrsg.) *Freiheit und Kontingenz: Zur interdisziplinären Anthropologie menschlicher Freiheiten und Bindungen*. Festschrift für Christian Walther. Heidelberg, 1992.

NIETHAMMER, A. *Kants Vorlesungen über Pädagogik: Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung*. Frankfurt am Main - Bern 1980.

NIQUET, Marcel. Transzendentale Anthropologie und die Begründung der praktischen Philosophie. In: *Kant und die Berliner Aufklärung. Akten des*

IX. Internationalen Kant-Kongresses. ed. Volker Gerhardt, Rolf-Peter Horstmann and Ralph Schumacher. Bd. IV, S. 405-415, Berlin, 2001.

NISTERS, Thomas. *Kants Kategorischer Imperativ als Leitfaden humaner Praxis*. München, 1989.

OSER, Fritz; FATKE, Reinhard; HÖFFE, Otfried. *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt am Main, 1986.

PETZELT, Alfred. Immanuel Kant. In: *Lexikon der Pädagogik*. II. Bd. S. 1075-1078. Freiburg, 1953.

Ders. Pädagogik als Wissenschaft. In: *Lexikon der Pädagogik*. III. Bd. S. 755-758. Freiburg, 1953.

PETZELT, Alfred ; FISCHER, Wolfgang; HEITGER, Marian. *Einführung in die Pädagogische Fragestellung*. Freiburg im Breisgau, 1961.

PHILONENKO, Alexis. Kant et le Problème de L'éducation. In: KANT, Emmanuel. *Réflexions sur L'éducation*. Introduction, traduction et notes par Alexis Philonenko. Huitième édition. Paris, 2000.

PLATON. *Sämtliche Werke*. 4 Bde. Hrsg. von Ursula Wolf. Reinbeck bei Hamburg, 2004.

PLEINES, Jürgen-Eckardt. *Bildung: Grundlegung und Kritik eines pädagogischen Begriffs*. Heidelberg, 1971.

Ders. *Einführung in praktische Vernunft*. Teil I: Denken, Reden, Handeln. Würzburg, 1987.

Ders. *Einführung in praktische Vernunft*. Teil II: Wirklichkeit und Wahrheit. Würzburg, 1989.

Ders.(Hrsg). *Kant und die Pädagogik*. Würzburg, 1985.

Ders. Ist Tugend lehrbar? Im Gedenken an Günther Buck. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 61. Jahrgang, Heft 1, Münster, 1985, S. 197-211.

Ders. *Praktische Wissenschaft: Erziehungswissenschaftliche Kategorien im Lichte sozialphilosophischer Kritik*. München, 1981.

Ders. Tugend zwischen Sittlichkeit und Moral. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 81. Jahrgang, Heft 3, Paderborn, 2005, S. 314-332.

PLESSNER, Helmuth. *Die Frage nach der Conditio Humana: Aufsätze zur philosophischen Anthropologie*. Frankfurt am Main, 1976.

RAWLS, John. *Geschichte der Moralphilosophie*. Hume, Kant, Leibniz, Hegel. Hrsg. von Barbara Herman. Übersetzung von Joachim Schulte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.

REBLE, Albert. *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart, 1962.

RIEDEL, Manfred. Geschichte als Aufklärung: Kants Geschichtsphilosophie und die Grundlagenkrise der Historiographie. In: *Neue Rundschau* Jahrgang 1973, Frankfurt am Main, S. 289-308.

RITZEL, Wolfgang. *Die Vielheit der pädagogischen Theorien und die Einheit der Pädagogik*. Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf, 1968.

Ders. *Pädagogik als praktische Wissenschaft: Von der Intentionalität zur Mündigkeit*. Heidelberg, 1973.

Ders. Kant und die Pädagogik. In: *Pädagogik Rundschau* 18. Jahrgang, 1964, S. 153-167.

Ders. Kant und das Problem der Individualität. In: *Kant-Studien*, 65. Jahrgang, Sonderheft Teil I, 1974.

Ders. Über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik. In: *Kant-Studien* 62. Jahrgang, 1971.

Ders.. Wie ist Pädagogik als Wissenschaft möglich? In: PLEINES, Jürgen-Eckardt (Hrsg). *Kant und die Pädagogik*. Würzburg, 1985.

RÖMP, Georg. Die Artikulation der Autonomie: Zur systematischen Stellung der Tugendlehre in der kantischen Moralphilosophie. In: *Kant und die Berliner Aufklärung. Akten des IX. Internationalen Kant-Kongresses*. ed. Volker Gerhardt, Rolf-Peter Horstmann and Ralph Schumacher. Bd. IV, S. 80-88, Berlin, 2001.

ROTH, Heinrich. *Pädagogische Anthropologie*. Bd. I – Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover, 1966.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart, 2001.

RUGBERG, Christiane. *Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern*. Dortmund, 2002.

RUHLOF, Jörg. Pädagogik ohne praktisch-philosophisches Fundament?
In: PLEINES, Jürgen-Eckardt (Hrsg.). *Kant und die Pädagogik*. Würzburg, 1985.

Ders. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ *Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 51. Jahrgang, Heft 1, Münster, 1975, S. 02-18.

SALA, Giovanni. *Kants „Kritik der praktischen Vernunft“: Ein Kommentar*. Darmstadt, 2004.

SCHELER, Max. *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. 11. Aufl. Bonn, 1988.

SCHELLING, Friedrich W. J. *Über das Wesen der menschlichen Freiheit und die damit zusammenhängenden Gegenstände*. Frankfurt am Main, 1975.

SCHELLING, Friedrich W. J. *Über das Wesen der menschlichen Freiheit*. Reihe Klassiker Auslegen. Hrsg. von Otfried Höffe und Annemarie Pieper. Berlin, 1995.

SCHLEIERMACHER, Friedrich E. D. *Texte zur Pädagogik*. Kommentierte Studienausgabe. 2 Bde. Hrsg. von Michael Winkler und Jen Brachmann. Frankfurt am Main, 2000.

SCHISCHKOFF, Georgi. (Hrsg.) *Philosophisches Wörterbuch*. 22. Aufl. Stuttgart, 1991.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit: Philosophische und pädagogische Klärungsversuche*. Weinheim, 1993.

Ders. Denken aus geschichtlicher Verantwortung: Wegbahnen zur praktischen Philosophie. Würzburg, 1999.

Ders. Dialektische Pädagogik: Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München, 1974.

Ders. Richard Hönigswalds Philosophie der Pädagogik. Würzburg, 1995.

SCHMIED-KOWARZIK, W.; BENNER, D. *Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II: Die Pädagogik der frühen Fichteaner und Hönigswalds*. Wuppertal, 1969.

SCHRIMPF, Gangolf. Die Leistungsfähigkeit des kategorischen Imperativs als obersten Prinzips der Ethik. In: *Philosophisches Jahrbuch* 87. Jahrgang, München, 1980, S. 281-293.

SCHÖNECKER, Dieter. *Kant: Grundlegung III. Die Deduktion des kategorischen Imperativs*. München, 1999.

SCHÖNECKER, Dieter; WOOD, Allen. *Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Ein einführender Kommentar*. Paderborn – München – Wien – Zürich, 2002.

SCHÖNRICH, Gerhard; KATO, Yasushi. *Kant in der Diskussion der Moderne*. Frankfurt am Main, 1997.

SCHWAIGER, Clemens. Klugheit bei Kant: Metamorphosen eines Schlüsselbegriffs der praktischen Philosophie. In: *Aufklärung: Interdisziplinäres Jahrbuch zur Erforschung des 18. Jahrhunderts und seiner Wirkungsgeschichte*. 14. Jahrgang, Heft 1, Hamburg, 2002, S. 147- 159.

SEITZ, Klaus. Die Wirklichkeit der Weltgesellschaft und die Möglichkeit weltbürgerlicher Erziehung. Universalistische Bildung und Moral in gesellschaftstheoretischer Sicht. In: GÖRGENS, Sigrid. *Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung : die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung*. Frankfurt am Main, 2001.

STARK, Werner. Vorlesung – Nachlass – Druckschrift? Bemerkungen zu *Kant über Pädagogik*. In: *Kant-Studien* 91. Jahrgang, Sonderheft. Berlin – New York, 2000, S. 94-105.

STAUDINGER, F. Kants Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart. In: *Kant-Studien* 9. Jahrgang, 1904.

STEIGLEDER, Klaus. Kants Konzeption der Moralphilosophie als „Metaphysik der Sitten“. In: HOLDERECKER, Adrian; WILS, Jean-Pierre (Hrsg.) *Interdisziplinäre Ethik: Grundlagen, Methoden, Bereiche*. Festgabe für Dietmar Mieth zum sechzigsten Geburtstag. Freiburg - Schweiz, 2001.

STRAUSS, Walter. *Allgemeine Pädagogik als transzendentale Logik der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt am Main, 1982.

TENORTH, Heinz-Elmar. Kant in der Pädagogik. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 10. Bd. Bad Heilbrunn, 2004, S. 337-349.

Ders. Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München, 2003

VANDEWALLE, Bernard. *Kant, éducation et critique*. Paris, 2001.

VOGEL, Peter. Das Kausalitätsproblem bei Kant und in der Erziehungswissenschaft. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 58. Jahrgang, Heft 1, Münster, 1982, S. 295-309.

Ders. Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Drei Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant. Frankfurt am Main - Bern - New York - Paris 1990.

WECKMANN, Berthold. Tugend muß erworben werden, sie kann und muß gelehrt werden. Kants Argumentation in den Methodenlehren der „Kritik der praktischen Vernunft“ und der „Metaphysik der Sitten“. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 66. Jahrgang, Heft 1, Münster, 1990, S. 335-351.

WEISCHEDEL, Wilhelm. Kant und das Problem einer Erziehung zur Freiheit. In: *Neue Sammlung* 9. Jahrgang, 1969.

WEISSKOPF, Traugott. *Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie*. Basel, 1970.

WIGGER, Lothar. *Handlungstheorie und Pädagogik*. St. Augustin, 1983.

WILLASCHEK, M. *Praktische Vernunft: Handlungstheorie und Moralbegründung bei Kant*. Stuttgart - Weimar, 1992.

WILLMANN, Otto. Einleitung und Anmerkungen zu Kant, Über Pädagogik. In: Ders. *Sämtliche Werke*. Bd. 2: 1868-1873. Aalen, 1969.

WIMMER, Rainer. *Kants kritische Religionsphilosophie*. Berlin - New York, 1990.

WINKELS, Theo. *Kants Forderung nach Konstitution einer Erziehungswissenschaft*. München, 1984.

WINKLER, Michael. Immanuel Kant über Pädagogik - eine Verführung. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*. 67. Jahrgang, 1, Münster, 1991, S. 241-261.

WULF, Christoph (Hrsg.) *Wörterbuch der Erziehung*. München - Zürich, 1984.

ZELTNER, Hermann. Kants Begriff der Person. In: ARNOLD, Wilhelm; ZELTNER, Hermann. (Hrsg.) *Tradition und Kritik. Festschrift für Rudolf Zocher zum 80. Geburtstag*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann, 1967.