

Immanuel Kant über Erziehung

Begründung und Aspekte der Pädagogik in Kants philosophischen Schriften

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie
in der Philosophischen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von

Fulvia Leone
aus
Benevento (Italien)

2019

Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

Dekan: Prof. Dr. Jürgen Leonhardt

Hauptberichterstatterin: Prof. Dr. Friedrike Schick
Mitberichterstatterin: Prof. Dr. Johanna Hopfner

Tag der mündlichen Prüfung: 10. Dezember 2018

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	7
Zitierweise und Siglen	8
Einleitung	
1. Die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung: Eine Rekonstruktion von Kants Erziehungslehre aus seinem authentischem Schrifttum	11
2. Die Problematik der Rink-Vorlesung	16
3. Textauswahl und Aufbau der Arbeit: Die chronologische Entwicklungslinie pädagogischer Fragestellungen Kants	20
I	
1760-1769	
1. <i>Die Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen</i> (1764): Frauenbildung	25
2. <i>Die Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“</i> (1764/65): Freiheit und Moralität in der Erziehung	32
2.1. Erziehung zur Freiheit	34
2.2. Moralische Erziehung	43
2.3. Zusätze: religiöse Bildung, Organisatorisches	48
3. Kants <i>Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre 1765-1766</i> (1765): Hochschuldidaktik	50
II	
1770-1780	
1. Die Aufsätze zum Dessauer Philanthropin: Die Notwendigkeit einer Reform des Bildungswesens	63
2. <i>Reflexionen zur Anthropologie</i> : Erziehung als Beitrag zur Entfaltung von Humanität	66
2.1. Das Programm einer pragmatischen Anthropologie	67
2.2. Die Erziehung als Beitrag zur Entwicklung des Menschengeschlechts	73
2.3. Die Erziehung des Individuums	94
2.4. Mädchenerziehung	134
3. <i>Brief an Wolke</i> : „negative Erziehung“	138
III	
1781-1790	
1. <i>Die Kritik der reinen Vernunft</i> (A 1781/B 1787)	143
1.1. Wolfgang Fischer: Erziehung zu einer kritischen Haltung	144
1.2. Lutz Koch: Erkennen = Erzeugen = Lernen	149
1.3. Gisela Felicitas Munzel: Kants kritische Philosophie = Pädagogik	152
2. <i>Die Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft</i> (1788): Moralpädagogik	154
2.1. Die Problemstellung der Methodenlehre	155
2.2. Kants „Beweisthümer der Empfänglichkeit“ des Subjekts für rein moralische „Triebfedern“	161
2.3. Kants Charakterisierung seiner moralpädagogischen Methode zur Gründung eines moralischen Interesses	168

3. Die <i>Kritik der Urtheilskraft</i> (1790)	177
3.1. Kultivierung der ästhetischen Urteilskraft und Künstlerausbildung	178
3.2. Die Beförderung der Einnahme eines moralischen Standpunkts durch die Betätigung der ästhetischen Urteilskraft	186
3.2.1. Die Darstellung verwirklichter Sittlichkeit an der menschlichen Gestalt als Ideal des Schönen	187
3.2.2. Das Schöne als Symbol des Sittlich-Guten	192
3.3. Die Kultivierung der Freiheit des Menschen als letzter Zweck der Natur	201
4. Die geschichtsphilosophischen Aufsätze: Der gesellschaftlich-geschichtliche Bildungsprozess der Vernunft	209
4.1. <i>Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht</i> (1784): Die geschichtliche Entwicklung von Humanität als Plan der Natur	210
4.2. <i>Muthmaßlicher Anfang der Menschengeschichte</i> (1786): Das Werden der Vernunft	220
4.3. <i>Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?</i> (1784) / <i>Was heißt: Sich im Denken orientieren</i> (1786): Die aufklärerisch bildende Kraft einer freien Öffentlichkeit	228

IV

1791-1798

1. <i>Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft</i> (1793)	234
1.1. „Das Böse“ – die schlechte Empirie menschlicher Existenz	236
1.2. Der Stellenwert der Pädagogik zwischen „Reform der Sinnesart“ und „Revolution der Denkungsart“	239
1.3. Religionspädagogische Konsequenzen: Bibelhermeneutik als christliche Tugendlehre	242
2. <i>Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis</i> (1793)	245
2.1. Der Standpunkt der gewöhnlichen Moral und das Kantische Programm einer Erziehung zur moralischen Selbstreflexion	248
2.2. Moral und Staatsrecht: Gehorsam gegenüber dem Gesetz als sittliche Verpflichtung des Menschen	250
2.3. Die „sittliche Vervollkommnung“ der Menschheit kosmopolitisch betrachtet	252
3. <i>Die Metaphysik der Sitten: Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre – Ethische Methodenlehre</i> (1797)	253
3.1. Zum Verhältnis von Rechts- und Tugendlehre	254
3.2. ‚Tugend‘ als Lernzweck	258
3.3. Das Programm eines moralischen Katechismus	264
3.4. Ethische Didaktik	270
3.5. Die ethische Asketik	277
4. <i>Die Anthropologie in pragmatischer Hinsicht</i> (1798)	279
4.1. Die ‚negative‘ Anthropologie	280
4.2. Der Charakter der Gattung des Menschen	286

V

Eine Synopsis der pädagogischen Überlegungen Kants

1. Die philosophisch-pädagogischen Themen Kants	296
2. ... in ihrer chronologischen Entwicklung	303
3. Pädagogik – eine philosophische Antinomie?	310
Literaturverzeichnis	313

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei Frau Apl. Prof. Dr. Friedrike Schick und Frau Univ.-Prof. Dr. phil. Johanna Hopfner für die freundliche und ermutigende Unterstützung und Kritik während der Ausführung dieser Arbeit bedanken.

Für die vielfältigen Vorschläge zu meinem anfänglichen Interpretationsvorhaben bin ich auch Herrn Werner Schweikert mehr als Dank schuldig. Ohne ihn wäre diese Arbeit wohl nicht entstanden, da er mir erst in ausführlichen Gesprächen während meines Studiums meinen Blick auf Kant als Pädagogen schärfte und damit einen nicht geringen Beitrag zur Entwicklung der Idee für die vorliegende Arbeit leistete.

Für die wertvolle technische Unterstützung möchte ich mich herzlich bei Dr. Carlo Amore, Mailand, bedanken, der mit unerschütterlicher Geduld und Sachverstand für die satztechnische Aufbereitung der Arbeit gesorgt hat.

Der Universität Milano-Bicocca danke ich für die finanzielle Unterstützung, die dieses Promotionsvorhaben überhaupt erst ermöglicht hat.

Des Weiteren bedanke ich mich sehr herzlich bei Frau Prof. Silvia Kanizsa, die als ehemalige Direktorin des Fachbereichs Bildungswissenschaften der Universität Milano-Bicocca mein Projekt von Anfang an mit Begeisterung unterstützt hat.

Für die Gastfreundschaft während meiner Aufenthalte in Deutschland möchte ich mich bei Imogen, Heini, Hermann und Karlheinz bedanken, die mir meine Studienaufenthalte in der Bayerischen Staatsbibliothek in München durch Bewirtung und Unterkunft ermöglicht haben und durch Zuspruch und anregende Gespräche ebenso ihren Teil zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben wie Harald, Pü, Alexander und Gabi.

Zitierweise und Siglen

Alle Zitate von Kant werden, soweit nicht anders angegeben, zwecks Einheitlichkeit und leichterer Nachvollziehbarkeit nach der Akademie-Textausgabe zitiert:

Kant's gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften (Bd. I-XXII), der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Band XIII), der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen (ab Band XXIV). Berlin u.a. 1902 ff. (Nachdruck als „Akademie-Textausgabe“ Bd. I-IX, Berlin 1968)

Elektronische Ausgabe zuletzt unter dem Bonner Kant-Korpus: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/>

Zitierweise

Die kursiv gesetzte römische Ziffer steht dabei für die Angabe des Bandes der Akademieausgabe, die folgende arabische Ziffer bestimmt die jeweilige Seitenzahl. Beispiel: VI 247 = Band VI Seite 247. Die altertümliche Schreib- und Ausdrucksweise entspricht dabei der Wiedergabe des Textes in der Akademie-Textausgabe.

Da die Akademie-Textausgabe auch in elektronischer Fassung vorliegt (s.o.) wurde an einzelnen Stellen auch auf diese Ausgabe zurückgegriffen. Dabei hat sich gezeigt, dass in diese Fassung die in der Druckausgabe enthaltenen Texthervorhebungen, die dort als gesperrter Text gekennzeichnet sind, nicht übernommen wurden. Beim Vergleich zwischen elektronischer und Printfassung ist dieser Unterschied bemerkbar – bei den Zitaten aus der Akademieausgabe in der vorliegenden Arbeit wurde die Textfassung der Printausgabe übernommen.

Literaturangaben außerhalb der Schriften Kants sind unter dem Namen des Autors und einer Seitenangabe versehen. Der vollständige Titel der jeweiligen Arbeit findet sich im Literaturverzeichnis.

Sollte der Autor mit mehreren Buchtiteln zitiert werden, ist an der jeweiligen Stelle zusätzlich noch der Kurztitel der Arbeit vermerkt, um Verwechslungen auszuschließen.

Siglen

Benutzt wurden die Siglen zur Abkürzung einzelner Schriften Kants:

Anthropologie = Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (Ersterscheinungsjahr: 1798)

Aufklärung = Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784)

Bemerkungen = Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ (Nachlass)

Beobachtungen = Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen (1764)

Beweisgrund = Der einzig mögliche Beweisgrund zu einer Demonstration des Dasein Gottes (1763)

Colleg 70er = Collegentwürfe aus den 70er Jahren (Nachlass)

Colleg 80er = Collegentwürfe aus den 80er Jahren (Nachlass)

Collins = Moralphilosophie nach den akad: Vorlesungen des Herrn Prof: Kant. Königsberg im Wintersemestre 1784 und 1785. Georg Ludwig Collins (studentische Kollegnachschrift, deren ursprüngliche Grundlage vermutlich die Vorlesung zur Moralphilosophie aus dem Wintersemester 1774/75 oder 1776/77 ist)

EEKdU = Erste Einleitung in die „Kritik der Urteilskraft“ (1790)

Entdeckung = Über eine Entdeckung, nach der alle neue Kritik der reinen Vernunft durch eine ältere entbehrlich gemacht werden soll. (1790)

Erde = Die Frage, ob die Erde veralte, physikalisch erwogen (1754)
 Friedländer = Die [Anthropologie-] Vorlesung des Wintersemesters 1775/76 (studentische Kollegnachschrift)
 Gemeinspruch = Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793)
 GMS = Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785)
 Herder = Recensionen von J. G. Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Theil 1.2. (1785)
 Idee = Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784)
 Kaehler = Collegium Philosophiae practicae universalis una cum Ethica a Viro Excellentissimo Professore Ordinario Domino Kant, privatim pertractatum, studio vero persecutum ab Joanne Friderico Kaehler, Iur. Utrq. Et Phil. Cultore. Regiomonti per Semestre Aestivum 1777. (studentische Kollegnachschrift, deren ursprüngliche Grundlage vermutlich die Vorlesung zur Moralphilosophie aus dem Wintersemester 1773/74 oder 1774/75 ist)
 KdU = Kritik der Urtheilskraft (1790)
 KpV = Kritik der praktischen Vernunft (1788)
 KrV = Kritik der reinen Vernunft (1781 = A, 1787 = B)
 Logik = Immanuel Kant's Logik – Ein Handbuch zu Vorlesungen, herausgegeben von Gottlob Benjamin Jäsche (1800)
 MAM = Muthmaßlicher Anfang der Menschengeschichte (1786)
 MAN = Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaften (1786)
 MdS = Die Metaphysik der Sitten (1797)
 Mrongovius = des berühmten Professor Kant zu Königsberg in Prß. philosophische Moral, wie er sie vorgelesen, eine treue Nachschrift von vielem Werth, Mrongovius (studentische Kollegnachschrift, deren ursprüngliche Grundlage vermutlich die Vorlesung zur Moralphilosophie aus dem Wintersemester 1774/75 oder 1776/77 ist; von Mrongovius 1782 bearbeitet)
 Nachricht = M. Immanuel Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765-1766 (1765)
 Orientiren = Was heißt: Sich im Denken orientiren? (1786)
 PG = Immanuel Kants physische Geographie. Auf Verlangen des Verfassers aus seiner Handschrift herausgegeben und zum Theil bearbeitet von D. Friedrich Theodor Rink (1802)
 Philanthropin = Aufsätze, das Philanthropin betreffend (1776 u. 1777)
 Powalski = Prof. Imman: Kants Practische Philosophie. Gottl. Powalski. Rector Schol: moewing: (studentische Kollegnachschrift, deren Grundlage vermutlich die Vorlesung zur Moralphilosophie aus dem Wintersemester 1782/83 ist)
 Prolegomena = Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können (1783)
 RA = Reflexionen zur Anthropologie (Nachlass)
 RL = Reflexionen zur Logik (Nachlass)
 RMe = Reflexionen zur Metaphysik (Nachlass)
 RMo = Reflexionen zur Moralphilosophie (Nachlass)
 RR = Reflexionen zur Rechtsphilosophie (Nachlass)
 Racen = Von den verschiedenen Racen der Menschen (1775)
 Religion = Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft (1793)
 Rink = Immanuel Kant über Pädagogik, herausgegeben von Friedrich Theodor Rink (1803)
 Streit = Der Streit der Fakultäten (1798)
 Träume = Träume eines Geistersehers (1766)
 VA = Vorlesungen über Anthropologie
 Vigilantius = Bemerkungen aus dem Vortrage des Herren Kant über Metaphysic der Sitten. Angefangen den 14. Okt. 93/94 (studentische Kollegnachschrift)
 VMo = Vorlesungen zur Moralphilosophie
 VMo-Stark = Vorlesung zur Moralphilosophie. Herausgegeben von Werner Stark
 VMdS = Vorarbeiten zu: Die Metaphysik der Sitten (Nachlass)

Einleitung

1. Die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung: Eine Rekonstruktion von Kants Erziehungslehre aus seinem authentischen Schrifttum

Ein aktueller Streit über das Für und Wider der Aufnahme einer Werkdarstellung des Königsberger Philosophen in eine Veröffentlichungsreihe von ‚Klassikern‘ der Pädagogik¹ und die breite Resonanz für die Argumente beider Seiten belegt auf seine Weise die anhaltende Aktualität Kants für pädagogische Fragestellungen – auch gerade dann, wenn das Selbstverständnis einer eigenständigen pädagogischen Wissenschaft verlangt, den Philosophen Kant aus dem Kanon der ‚Klassiker‘ der Pädagogik zu streichen. Wo die Gegner eines ‚pädagogischen‘ Kants angesichts der modernen Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft keinen Platz mehr für die ‚rein‘ philosophischen Fragestellungen eines Klassikers der Philosophie des 18. Jahrhunderts innerhalb der Geschichte der Pädagogik finden wollen², wo sie auf harschen Protest bei den Befürwortern der Anerkennung des Philosophen Kant als eines ‚pädagogischen Klassikers‘ stoßen, die oft Kants gesamte Philosophie zu einer „eigentlichen Pädagogik“ erklären wollen³ – belegen beide Seiten allerdings durch ihre Argumentation, dass die unterstellte strikte Trennung von ‚Philosophie‘ und ‚Pädagogik‘ zumindest im Fall Kants eben nicht haltbar ist⁴. Mag diese Trennung heute in der Institutionalisierung des

¹ Zu diesem Streit und seinen Positionen vgl. ausführlich Mikhail 13 ff.

² Exemplarisch hierfür die Begründung des Herausgebers der „Klassiker der Pädagogik“, Hans Scheuerl, der Kant nicht zu denjenigen „pädagogischen Traditionslinien“ zählen will, „deren Sichtweisen und Problemlagen unsere Gegenwart noch spürbar treffen“ (Scheuerl 11).

³ Beispielhaft hierzu die Arbeiten von Felicitas Munzel, vgl. III.1.3 der vorliegenden Arbeit. Die Arbeiten von Lutz Koch (vgl. III.1.2 der vorliegenden Arbeit), der für die Erschließung eines ‚pädagogischen‘ Kants mehrere umfassende Analysen vorgelegt hat, übernehmen dagegen nicht die Position einer starren Gegenüberstellung eines philosophischen und pädagogischen Kants. Kochs Werk über die ‚ethische Didaktik‘ Kants gilt wohl als die ausführlichste Erschließung der pädagogischen Theorie Kants, verzichtet dabei allerdings nicht auf die – an mancher Stelle erzwungene – pädagogische ‚Aktualisierung‘ Kants. Auf Kochs Interpretation wird an mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit zurückzukommen sein.

⁴ Offensichtlich wird die terminologische und semantische Unschärfe wissenschaftlicher Fachrichtungen wie deren Gegenstandsbereiche in der damaligen Zeit auch in der mangelnden Differenzierung zwischen ‚Erziehungswissenschaften‘, ‚Erziehungslehre‘, ‚Pädagogik‘ und ‚Bildungslehre‘ deutlich – was nicht nur die eindeutige Festlegung zur Begriffsbildung erziehungstheoretischer Grundbegriffe erschwert. Am ehesten erlaubt sich noch eine Trennung zwischen der pädagogischen Wissenschaft/Erziehungswissenschaft, die als Kenntnis der methodischen Prinzipien der praktischen Erziehung gedacht war, und einer praktischen Erziehungslehre/

modernen Wissenschaftsbetriebes und der inhaltlichen Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung beider Teilbereiche noch so weit fortgeschritten sein – Kant selbst steht als Philosoph erst am Anfang eines Prozesses, mit dem die Loslösung von ‚Pädagogik‘ aus ihrer philosophisch-theoretischen Grundlegung im Laufe des 19. Jahrhundert abgeschlossen wurde⁵. Seine einseitige Vereinnahmung für eine der beiden Fachdisziplinen erweist sich – wissenschaftsgeschichtlich betrachtet – als ahistorische Konstruktion und gibt keiner der streitenden Parteien Recht.

Und auch wenn der entscheidende Impuls zur Entwicklung einer eigenständigen pädagogischen Wissenschaft im 19. Jahrhundert sich erst über die Kritik der Kantischen Positionen und in ihrer Abgrenzung ergeben hat⁶, so wird gerade in dieser wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung noch deutlich, wie Gründung und Einrichtung einer pädagogischen Fachrichtung sich in Konsequenz und Kritik der philosophischen Positionen vollzogen hat, mit denen Kant selbst vehement um die Einrichtung und Etablierung einer wissenschaftlichen Erziehungstheorie – neben anderen Denkern des ‚pädagogischen Jahrhunderts‘ – bemüht war.

Die theoretische Erkundung menschlich-subjektiver Geistestätigkeiten, die in den Untersuchungen Lockes und Humes schon die Vorstellung einer göttlich determinierten Natur des Geistes überwindet, ergänzt Kant um die Forderung zur Etablierung einer eigenständigen Erziehungslehre, die allein im Gesetz der menschlichen Vernunft, der Freiheit des menschlichen Willens ihre Grundlage findet und sich nicht mehr an den institutionellen Vorgaben religiöser und feudaler Strukturen orientieren soll. Die Darstellung menschlicher Subjektivität, deren theoretische Erkenntnismöglichkeiten und praktische Handlungspotentiale Kant in seinen Hauptwerken erkundet, muss um die Theorie und Praxis eines Erziehungswesens

Tugendlehre, die mit Handlungsregeln um die sittliche Verbesserung des Individuums bemüht war. Die Subjekte oder Instanzen dieses Erziehungsprozesses sind dabei nicht festgelegt bzw. wechseln im Kontext ihres jeweiligen theoretischen Gegenstandsbereiches. Keinesfalls lässt sich ‚Erziehung‘ zur damaligen Zeit auch als staatlich verantwortetes und institutionalisiertes Bildungswesen denken. Bildung und Erziehung sind gefasst als Prozess eines subjektiv-individuellen Fortschreitens moralischer Besserung, dessen verantwortliche Gestaltung zunehmend aus dem Bereich familiärer Zuständigkeit auf ein sittlich-gesellschaftliches Subjekt übertragen wird. Aus der Gegenüberstellung von individueller Besserung und sittlicher Pflicht ergibt sich gerade das Spannungsfeld der Beschreibung erzieherischen Handelns und dessen Zwecksetzung.

⁵ Dass die wissenschaftlich-theoretische Ausdifferenzierung einer wissenschaftlichen Pädagogik erst über Erziehungstheorie Herbarts und Schleiermachers erfolgte, ist heute unbestritten. Der Arbeit von *Johanna Hopfner* über *Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken* verdanke ich die Hinweise, inwiefern sich die wesentlichen Schritte hin zu einer eigenständigen Pädagogik bei Herbart und Schleiermacher auch einer Kritik der Kantischen Positionen verdanken.

⁶ Obwohl die weitere wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung des Faches in seiner theoretischen Ausdifferenzierung und Fortentwicklung periodisch auch immer wieder Anleihen und Rückbezüge in Abgrenzung oder Fortschreibung der Kantischen Positionen aufgenommen hat und aufnimmt, deren Aktualität über den pädagogischen Neukantianismus hinaus sich bis in die gegenwärtigen Diskussionen des Faches erstreckt, wird dabei auch ein Defizit in der wissenschaftsgeschichtlichen Darstellung der Entwicklung von ‚Pädagogik‘ deutlich: Die rezeptionsgeschichtliche Bedeutung und Auswirkung der Kantischen Überlegungen zu Erziehung und Erziehungswissenschaften innerhalb der pädagogischen Fachhistorie müsste als ein Stück Wissenschaftsgeschichte des Faches erst noch geschrieben werden. Einen ersten Überblick dazu ermöglicht Mikhail 67-82.

ergänzt werden, in dem die Gesetze der Vernunft allein über die Freiheit menschlichen Handelns regieren. ‚Erziehung‘ ist dabei noch gedacht als notwendiges Korrelat und Konsequenz einer Vernunftphilosophie, die mit den Fragen und der Forderung nach Aufrichtung und Durchsetzung einer Erziehungswissenschaft wie deren praktisch-gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen die Fragen nach Orientierung und Zweckfindung menschlicher Subjektivität schlechthin verbindet: Kann die Vernunft, die das praktische Handeln des Menschen bestimmt und die menschliche Subjektivität auf die Praxis einer moralischen Grundhaltung gegen sich und andere verpflichtet, als autonomer Prozess moralischer Subjektfindung verstanden werden oder bedarf die Autonomie freiheitlicher Subjektivität eines erzieherischen Eingriffs und einer Ausrichtung, mit der die menschliche Individualität erst auf die moralisch- sittlichen Grundprinzipien verpflichtet werden muss, die doch (nur) scheinbar ihrer autonomen Vernunft selbst entspringen? Was aber ist dann der spezifische Beitrag von ‚Erziehung‘ – die sich einer individuellen Vernunftentwicklung verpflichtet sieht und gleichzeitig auf eine sittliche Orientierung individueller Einstellungen hinarbeiten soll? Muss sie nicht die Vernunft, die sie lehrt, voraussetzen, um als Instrument einer sittlichen Besserung der Menschheit ihre Wirksamkeit erst zu entfalten? Unter welchen Prinzipien ist ‚Erziehung‘ dann zu organisieren, als wissenschaftlich-methodisches Programm zu entwickeln und auch in eine Anleitung zu einer praktisch-moralischen Lebensführung zu überführen?

Auch oder gerade weil Kant selbst – entgegen seiner eigenen methodischen Aufforderung zur Systematisierung und Einrichtung einer wissenschaftlichen Erziehungslehre – jedoch eine eigenständige pädagogisch-wissenschaftliche Erziehungslehre in ‚systematischer‘ Darstellung nicht vorgelegt⁷ hat, erschließt sich seine pädagogische Theorie erst über die Darstellung der Fragen, die sie aufwirft und die sie als Methode kennzeichnet, mit der ‚Pädagogik‘ über die möglichen Formen ihrer Vermittlung und die Suche nach der Methodik eines Erziehungsprozesses erschlossen wird – ohne dass die Suche nach einer adäquaten erzieherischen Praxis und einer ihr vorausgesetzten theoretischen-pädagogischen Grundlegung durch Kant selbst vollendet wurde.

Damit wird auch die Frage nach Kants Einordnung als einem Klassiker der Pädagogik noch einmal in anderer Bedeutung zurechtgerückt: Diese Einordnung rechtfertigt sich mehr über die Bedeutung dessen, was etwa Alfred Tremml explizit als Kennzeichen des Status eines ‚Klassikers‘ definiert: Charakteristisch für Klassiker sind „nicht die Problemlösungen allein“, sondern in erster Linie „die Problemstellungen und Problemformulierungen, die in der klassischen Semantik [...] kommunikativ prämiert werden“⁸. Das anhaltende Interesse an Kants pädagogischen Fragestellungen⁹ richtet sich so verstanden keineswegs darauf, „fertige Ergebnisse zu referieren“,

⁷ Zum Verweis auf die sogenannte Rink-Vorlesung, die oft als Darstellung der Summe einer Kantischen Pädagogik zitiert wird, vgl. Abschnitt 2 des vorliegenden Kapitels.

⁸ Tremml 54. Den Hinweis auf die Arbeiten Alfred Tremls zur Klassikerforschung entnehme ich der Arbeit Mikhails, dazu Mikhail 107.

⁹ Vgl. dazu Mikhails Kapitel über Kants Pädagogik im Spiegel seiner Epigonen, S. 67-82.

die etwa auch in Gestalt eines ‚Systems‘ einer Erziehungstheorie Kants samt ihrer praktischen Regeln vorliegen oder erst ex post zu erschließen sind, sondern richtet sich darauf, Kants erziehungstheoretische Fragestellungen zu rekonstruieren, um in ihnen Kants „Probleme zu sehen“, mit denen er selbst noch „Wege und Modelle zu ihrer Lösung“ suchen musste¹⁰ – die ihm weder durch eine theoretisch fundierte Erziehungswissenschaft noch in einem staatlich verwalteten und organisierten Bildungswesen vorgezeichnet waren.

Lässt sich unter dieser Voraussetzung von ‚der‘ pädagogischen Erziehungstheorie Kants nicht sprechen und liegt eine Theorie der Pädagogik oder Erziehungslehre Kants in einer *einheitlichen Systematik* auch nicht vor, ist es umso notwendiger, der Darstellung ihrer *Entwicklungslinie* zu folgen, die Kant im Zusammenhang mit den theoretischen Erörterungen seiner Erkenntnis-, Moral-, Geschichts- und Staatsphilosophie immer wieder die Notwendigkeit einer eigenständigen pädagogischen Erziehungslehre einfordern lässt – und auch die unterschiedlichsten Folgerungen und Konsequenzen für Erziehungspraxis und Didaktik enthält¹¹.

Die Frage nach *dem System* der Kantischen Pädagogik, die in der wissenschaftlichen Literatur oft erörtert wird¹², tritt dabei in der vorliegenden Untersuchung in den Hintergrund, da der alleinige Hinweis auf das Defizit einer systematischen Einordnung pädagogischer Fragen in Kants philosophischem System oft nichts vom Inhalt der pädagogischen Fragestellung übriglässt, die an vielen Stellen – auch außerhalb des eigentlichen Gegenstands der von Kant durchgeführten Untersuchung – jeweils erörtert wird.

Was die Darstellung der vorliegenden Arbeit betrifft, so wird die Frage nach der Rekonstruktion eines systematischen Umrisses von Kants pädagogischen Überlegungen jedenfalls zunächst offenbleiben oder tritt gegenüber der Darstellung von Kants pädagogischen Überlegungen im Kontext der inhaltlichen Gedankenführung der jeweiligen Schrift in den Hintergrund. An diesen Überlegungen ist herauszuarbeiten, welche Problemstellungen Kant dabei im Auge hat und zu welchen Antworten er dabei kommt. Insofern liegt der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit in der Sammlung und der problembezogenen Darstellung der Einsichten Kants und den verschiedenen Aspekten und Facetten des Phänomenbereichs der Erziehung in seinem authentischen Schrifttum.

¹⁰ Hier Gerlach 8 bzw. ähnlich bei Tremml 54: „Klassiker sind Meister des Fragens, aber nicht unbedingt auch des Antwortens“.

¹¹ Die Auseinandersetzung über Gewichtung von Erkenntnistheorie und praktischer Philosophie, von Morallehre als moderner bzw. überholter Wertepädagogik, von Freiheitslehre versus Pflichtgehorsam sind nur wenige Beispiele aus einem anhaltenden Diskurs innerhalb der Pädagogik um die verschiedensten Anknüpfungspunkte an die vielschichtigen Überlegungen Kants, deren einzelne Schulen in der historischen Entwicklung pädagogischer Wissenschaft in ihrer Differenzierung gleichzeitig auch auf die jeweiligen Brüche, Diskontinuitäten und Inkonssequenzen der Kantischen pädagogischen Grundsatzüberlegungen hindeuten.

¹² Eine breite Debatte findet in der pädagogischen Kantliteratur um die Frage eines Systems einer Kantischen Pädagogik statt. Können etwa Hellinger und Oelkers eine pädagogische Systematik bei Kant nicht entdecken, ist Breil darum bemüht, aus diesem konstatierten Defizit eine nachträgliche Rekonstruktion der Stellung von Pädagogik im Kantischen philosophischen

1. Die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung

Bei der Darstellung der *Umriss eines pädagogischen Konzepts* in der *philosophiegeschichtlichen Entwicklung* Kants begrenzt die vorliegende Arbeit die Auswahl auf die Textstellen, in denen Kant selbst über Jahrzehnte hinweg ausdrücklich und explizit Fragen der Erziehungswissenschaft und -lehre thematisiert hat.

Mit dieser Auswahl reduziert die vorliegende Untersuchung gleichzeitig das Material und die Zusammenstellung pädagogischer Themen Kants um die Darstellung der Teile seines philosophischen Systems, die in diversen Interpretationsansätzen als grundlegende Texte etwa einer „transzendentalen“ oder „erkenntnis-kritischen“ Pädagogik herangezogen werden¹³. Begründung oder Weiterentwicklung einer allgemeinen Erziehungstheorie nachkantianischer und auch kantkritischer Herkunft nehmen ihre Ansätze dabei aus der Interpretation Kants *philosophischer Einsichten* aus Themenbereichen, die erst in pädagogische Theorien überführt werden müssen und sich nicht unmittelbar in einer Beziehung dokumentieren lassen, die Kant selbst zu pädagogischen Fragen hergestellt hat. *An die Stelle* von Kants pädagogischen Überlegungen treten seine transzendental-kritischen Fragestellungen, die zu Grundsätzen oder Ansätzen einer neuen pädagogischen Lehre nach-kantianischer Prägung entwickelt werden sollen. So konzeptuell wichtig für die Bestimmung der Zukunftsaufgaben der Pädagogik hier die Weiterentwicklung Kantischer Ansätze vor allem aus den erkenntniskritischen Teilbereichen seines philosophischen Systems gedacht wurde und weitergedacht werden muss, so vielfältig haben sich diese Ansätze heute ausdifferenziert und würden eine eigene Untersuchung über die wissenschaftsgeschichtliche Entwicklung einer Pädagogik erfordern, die sich explizit mit der nach-kantianischen Interpretation und Neuauslegung, aber auch mit der Kritik der Kantischen Positionen zu Erziehung und Erziehungslehre beschäftigen müsste.

In seiner methodischen Vorgehensweise ist das Anliegen der vorliegenden Arbeit bescheidener und stellt sich der Frage, wo und wie Kant *selbst* die jeweils philosophisch zu diagnostizierenden Problemstellungen durch erziehungswissenschaftliche Fragen ergänzen oder sogar durch erzieherische Maßnahmen lösen will. Diese verschiedenen inhaltlichen Aspekte, unter denen Kant auf Fragen der

„System“ zu erstellen. Weder der negative Befund eines Defizits noch der Versuch einer Nachkonstruktion des systematischen Ortes von Pädagogik erklären jedoch den Inhalt der eigentlichen pädagogischen Fragestellung.

¹³ Dieser Weg der Interpretation wurde interessanterweise schon zu Lebzeiten Kants eingeschlagen, etwa von Johann Christoph Greiling in seiner 1793 erschienenen Schrift *Über den Endzweck der Erziehung und über die ersten Grundsätze einer Wissenschaft derselben*, die sich dem Ausbau und der Weiterentwicklung einer der transzendental-kritischen Methode verpflichteten Erziehungswissenschaft widmet. Diese Begründung der Pädagogik aus der Transzendentalphilosophie Kants bzw. deren Interpretationslinie wird auch im pädagogischen Neukantianismus des 19. Jahrhunderts fortgesetzt und reicht bis zur aktuellen Debatte um die Kantische Pädagogik. Die radikalste Erneuerung wird sicher durch die sogenannte skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik Wolfgang Fischers repräsentiert, die im Namen Kants den Begriff der „Kritik“ dahingehend verabsolutiert, dass sie jede Begriffsbildung innerhalb der Pädagogik ‚kritisch‘ ablehnt, die sich als ordnungsstiftende Größe, Vorschrift und Letztbegründung pädagogischen Handelns festmachen will. Exemplarisch auch Wolfgang Fischers Aufsatz *Kant und die „Kritikfähigkeit“ als pädagogisches Prinzip* und Richard Breuns Aufsatz *Kants ethische Didaktik und Methodenlehre*. Dazu siehe auch Rudi Krawitz *Pädagogik als Handlungsorientierung*.

Erziehung zu sprechen kommt, zu versammeln – und auch: auf ihre Einheit hin zu untersuchen –, die den Philosophen Kant auf das Desiderat von Erziehung und einer theoretisch fundierten Erziehungslehre führen, bilden den Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung.

Da die vorliegende Arbeit Kant damit eher als Wegbereiter und Brückenbauer von der Philosophie zur Pädagogik denn als elaborierten Pädagogen verstehen will, ist mit der Darstellung der pädagogischen Fragestellungen Kants und dem damit verbundenen Rückgriff auf eine Vorform pädagogischer Erziehungstheorie des 18. Jahrhunderts allerdings auch nicht der Antrag auf die Ausrichtung moderner Pädagogik ‚im Geiste Kants‘ verbunden. Das Plädoyer zur Wiederaufnahme einer Kantischen Erziehungslehre wäre dabei ein vermessenes Unternehmen, das allein die Entwicklungsstufen moderner Pädagogik über zweihundert Jahre hinweg ignorieren und insbesondere die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung moderner Erziehungswissenschaft auch aus und in der Kritik der Kantischen Positionen vernachlässigen müsste. Dass jedoch umgekehrt ein Rückblick in die Wissenschaftsgeschichte und theoretische Herauentwicklung der Pädagogik angesichts ihrer Modernisierung als eigenständiger Fachrichtung samt den wissenschaftlichen Problemstellungen der Gegenwart eigentlich überflüssig sei – diese Behauptung würde jedoch den Schwierigkeiten zur historischen Etablierung und theoretischen Fundierung des Faches nur mehr mit dem Verweis auf die abgeschlossene, weil tatsächliche Etablierung von Pädagogik und den modernen praktisch-empirischen Erfordernissen der Gegenwart begegnen. Dass die moderne Pädagogik heute ‚andere‘ Problembereiche kennt als zu Kants Zeiten ersetzt dies wegen noch nicht die theoretischen Fragen um ihre wissenschaftsgeschichtliche Herkunft und um die praktischen Probleme bei der Durchsetzung eines Erziehungswesens.

2. Die Problematik der Rink-Vorlesung¹⁴

Da sich die vorliegende Arbeit der Darstellung einer Entwicklungslinie pädagogischer und erzieherischer Fragen in den originären Texten Kants widmet, stellt sich die Frage, auf welche Texte sich eine Interpretation von Kants Erziehungstheorie stützen kann und will¹⁵.

¹⁴ Der Text ist in der Akademieausgabe unter die Schriften Kants zu Logik, Physischer Geographie und Pädagogik unter dem Titel *Immanuel Kant über Pädagogik herausgegeben von Friedrich Theodor Rink* aufgenommen. Siehe IX, 437-500. Kant hat selbst viermal – im Wintersemester 1776/77, im Sommersemester 1780 sowie in den Wintersemestern 1783/84 und 1786/87 – an der Königsberger Albertus-Universität über Pädagogik gelesen (siehe hierzu auch Schwarz 4-44; Müller 3-18). Zu dieser Pädagogikvorlesung gibt es leider keine studentische Mitschrift (siehe Schwarz 53; Weisskopf: *Immanuel* 98).

¹⁵ Eine Sammlung zentraler Texte Kants zur Pädagogik lag bisher in der Ausgabe von Groothoff vor: *Immanuel Kant. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Kurz vor Fertigstellung der vorliegenden Arbeit hat Thomas Mikhail eine ähnliche Sammlung der Texte Kants zur Pädagogik vorgelegt (*Kant als Pädagoge. Einführung mit zentralen Texten*). Hinsichtlich der ausführlichen Kommentierung von Auswahl und Inhalt der Texte lässt Mikhail allerdings seine Leser allein. Gerade da, wo Mikhail Kant eine „geringe kommunikative Resonanz gerade unter Studierenden des

Für den Versuch, unter Sichtung und Ordnung von *originären Äußerungen Kants zu Erziehungslehre und -wissenschaft* in dessen authentischen Schriften eine *chronologische Entwicklungslinie* hermeneutisch nachzuzeichnen, ohne die einzelnen Phasen pädagogisch-philosophischer Fragestellungen bereits in einem ‚System‘ einer Kantischen Pädagogik vorauszusetzen – muss zunächst die Frage nach einer Berücksichtigung der sogenannten Rink-Vorlesung als Textmaterial zur Darstellung einer Pädagogik Kants geklärt werden¹⁶. Dabei ergab die Problematik um Authentizität und Inhalt der von Friedrich Theodor Rink 1803 herausgegebenen Schrift *Immanuel Kant über Pädagogik*, in der Rink nach eigenem Bekunden Kants handschriftliche Notizen für seine Pädagogikvorlesungen zusammengestellt hat¹⁷, für vorliegende Untersuchung die Entscheidung, diesen Text ausdrücklich *nicht* in die Materialauswahl einzubeziehen bzw. auch auf die Wiedergabe einzelner Textstellen völlig zu verzichten.

Obwohl die Zuschreibung dieser Schrift und ihre Aufnahme in die Akademieausgabe umstritten bleibt, wird bei den Rekonstruktionsversuchen einer Kantischen Pädagogik diese – auch bei den Skeptikern gegen Authentizität, Herkunft und Zusammenstellung des Textes¹⁸ – doch immer wieder zur Stütze einzelner Thesen und Aussagen einer Kantischen Erziehungslehre herangezogen.

Gerade weil eine ‚einfache‘ und ‚eingängige‘ Darstellung der Kantischen Gedanken zur Erziehung in der sogenannten Rink-Vorlesung vorzuliegen scheint, wird diese Schrift oft als Stütze oder theoretische Grundlagentext zur Erörterung der Kantischen Pädagogik herangezogen und dabei die komplexe Entwicklung der pädagogischen Theorie Kants auf einzelne Lehrsätze reduziert, die in ihren didaktischen Formeln und pädagogischen Handlungsanweisungen den Gedanken und die theoretische Herleitung pädagogischer Überlegungen Kants eher verdunkeln¹⁹.

Faches“ nachsagt, was „daran liegt, dass Kant als Pädagoge nicht häufig genug verständlich dargestellt und gerade deshalb weniger gelesen wird als bspw. Rousseau oder Montessori“ – lässt Mikhail die Texte Kants kommentarlos für sich sprechen (Mikhail 21). Um ein besseres Textverständnis Kants zu erreichen, verzichtet Mikhail bis auf wenige einleitende Sätze fast vollständig auf eine kommentierende Begleitung der abgedruckten Texte Kants (deren Abdruck schon die Hälfte seines Bandes ausmachen) und setzt nur ein zusammenfassendes Kapitel über Kants Theorie der Erziehung hinzu. Wie mit dieser Textzusammenstellung ausgerechnet für ein besseres Verstehen der Texte Kants geworben werden soll, bleibt unklar.

¹⁶ Die Forderung nach einer solchen Rekonstruktion der Pädagogik Kants wurde in der pädagogischen Kantforschung immer wieder erhoben, so zum Beispiel von Rudolf Lochner (Lochner 57), aber auch von Traugott Weisskopf, der seine eigene noch zu erwähnende Untersuchung als Vorbereitung dafür ansieht (Weisskopf: *Immanuel XVII*).

¹⁷ Rink, IX 439f.

¹⁸ Auch Mikhail verwendet wieder längere Passagen aus dem Rink-Text zur Erläuterung der Kantischen Pädagogik, unter gleichzeitigem Hinweis auf die Problematik des Textes (Mikhail 21). Für die pädagogische Kantrezeption argumentiert Lutz Koch ähnlich – kennt und teilt die Bedenken gegen den Rink-Text, um ihn immer wieder zur Bestätigung einzelner Thesen zu zitieren. Am deutlichsten Breil, der nach der systematischen Stelle der Pädagogik im philosophischen System Kants sucht, dazu ausdrücklich auf die Benutzung des Rink-Textes verzichten will, um dann doch diesen wieder zustimmend zu zitieren (Breil 17-19). Vgl. auch Fn. 24.

¹⁹ Die oft zur grundlegenden Schematik der Erziehungstechnik Kants erklärten Methoden aus Zivilisierung, Disziplinierung, Kultivierung und Moralisierung sind in dieser Kombination der

Hinsichtlich der Authentizität der Vorlesung ist dabei bemerkenswert, dass Rink selbst in der Charakterisierung der von ihm zusammengestellten pädagogischen Überlegungen nicht nur äußerst vorsichtig ist – er bezeichnet sie als „Bemerkungen über die Pädagogik“ (Rink, IX 439) –, sondern vor allem, dass schon bald nach dem Erscheinen der Schrift der für sie charakteristische, für Kant jedoch atypische Mangel an Systematik und Einheitlichkeit in den Begriffsbestimmungen kritisiert sowie dem Herausgeber Rink schwere editorische Mängel vorgeworfen wurden²⁰. *Immanuel Kant über Pädagogik* wird damit schon bald nach Herausgabe der Schrift als zweifelhafte Quelle für Kants pädagogische Theorie behandelt.

Traugott Weisskopf kam dann allerdings erst 1970 in seiner für die pädagogische Kantforschung wegweisenden Monographie *Immanuel Kant und die Pädagogik* zu dem Schluss, dass die von Rink herausgegebene Schrift eine eigenmächtig angeordnete und überarbeitete Zusammenstellung von Materialien aus verschiedenen auf Kant zurückgehenden Quellen darstellt²¹ und deshalb „nicht als authentisches Werk Kants angesehen werden“²² darf. Zwar enthält der Text von Rink in seiner Zusammenstellung eine *innere Systematik*, die einer von Kant vorgelegten Gliederung entsprechen könnte (so zum Beispiel die anthropologische Fundierung der Erziehung, die gesellschaftliche Dimension der Erziehung, die Modi der Individualerziehung oder den Stellenwert der moralischen Bildung in ihr), gleichzeitig wird der Text jedoch in seiner vorgeschlagenen Gliederung unterbrochen durch Text-einfügungen, die willkürlich angegliedert scheinen und einzelne praktische Erziehungsregeln als Konsequenz einer theoretischen Erziehungslehre lesen lassen, deren Verhältnis eher als Rechtfertigung einer zeitgenössischen Erziehungspraxis unter einer neuen theoretischen Prinzipienlehre zu lesen ist. Über die Einwände gegen seine inhaltliche Darstellung hinaus bleibt der Text von Rink immer dem Vorbehalt der *Nicht-Authentizität* ausgesetzt und lässt letztlich damit die Frage offen, wessen pädagogisches Gedankengut man hier herausarbeitet – das von Rink oder das von Kant?

Die Einwände gegen die Einbeziehung des Rink-Textes als genuin originärer Kant-Schrift sind inzwischen in der wissenschaftlichen Literatur spätestens seit Weisskopfs Untersuchung zwar anerkannt, doch werden gleichzeitig immer wieder Passagen aus der genannten Vorlesung noch in vielen neueren Arbeiten zur Pädagogik Kants zitiert und ausführlich kommentiert²³. Unverständlicherweise wird vor allem in einigen in den letzten Jahrzehnten verfassten Dissertationen, die sich als Beitrag zur Klärung von Kants Erziehungstheorie verstehen²⁴, auf die pro-

Pädagogikvorlesung Rinks zu entnehmen. In dieser Form verkürzt werden sie zu unverständlichen methodischen Dogmen. Die Aufnahme der „Disziplinierung“ in die genannte Reihe ist zudem umstritten, da Kant sie an anderen Stellen explizit nicht in diese Reihung integriert.

²⁰ Siehe Weisskopf: *Immanuel* 212; Bunke 67.

²¹ Siehe Weisskopf: *Immanuel* 331.

²² Weisskopf: *Immanuel* 349.

²³ Vgl. auch Fn. 18.

²⁴ Reinhard Aulke: *Grundprobleme moralischer Erziehung in der Moderne: Locke – Rousseau – Kant*; Christiane Ruberg: *Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern*; Michael Großmann: *Wertrationalität und notwendige Bildung. Immanuel Kants praktische Philosophie in*

blematische Herkunft des Rink-Textes verwiesen und dieser gleichzeitig als Grundstein zur Erschließung einer pädagogisch systematischen Theorie Kants herangezogen. Die Interpretinnen und Interpreten sind sich der Authentizitäts- und Editionsproblematik durchaus bewusst, wollen aber einerseits auf den Rink-Text nicht verzichten, da „viele Erhebliche [...] nur in Rinks Ausgabe“ stehe²⁵, und sehen andererseits viele sie interessierende Passagen durch Parallelstellen in unumstrittenen Kant-Texten abgesichert²⁶. Etliche Forscherinnen und Forscher sehen sich durch die mangelnde Systematik und Einheitlichkeit des Rink-Textes auch dazu herausgefordert, diesen Mangel durch eigene Anordnungs- und Gliederungsvorschläge zu kompensieren²⁷ und aus dem Text eine in sich stimmige Systematik zu deduzieren.

Dabei wurden die Einwände gegen den Rink-Text schon im Jahr 1900 durch Werner Bötte vorgebracht, der die Authentizität der von Rink herausgegebenen Schrift *Immanuel Kant über Pädagogik* in Zweifel zog²⁸. Im Vergleich zu „Kants Hauptwerken“ gelangte er nach dem Studium dieser Schrift zu der Ansicht, „dass dieses Sammelsurium nicht von dem großen Philosophen herrühren könnte“, und „bemühte“ sich, „die wirkliche Ansicht Kants über Erziehungs-Lehre aus den echten Schriften des Philosophen zu gewinnen“²⁹. Dazu analysiert er in seiner Untersuchung *Immanuel Kants Erziehungslehre dargestellt auf Grund von Kants authentischen Schriften* vor allem die *Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft*, die *Ethische Methodenlehre* in der *Metaphysik der Sitten* sowie einige Stellen aus der *Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* und der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* und ergänzt diese Analyse um die Erörterung einiger *Reflexionen* aus Kants Nachlass³⁰. Seiner Hauptkritik an Rinks Zusammenstellung entsprechend – diese sei in sich widersprüchlich und viele der zusammengetragenen Überlegungen zur Erziehung stünden in einem Gegensatz zu Kants kritischer Moralphilosophie³¹ – versucht er, Kants Erziehungslehre allein aus dessen ethischen Schriften abzuleiten³².

Auch Walther Schwarz unternimmt schon 1915 in seiner Schrift *Immanuel Kant als Pädagoge* eine „systematische Darstellung der pädagogischen Anschauungen

ihrer Bedeutung für eine heutige pädagogische Ethik; Robinson Dos Santos: *Moralität und Erziehung bei Immanuel Kant*; Kristin Junga: *Wissen – Glauben – Bilden: ein bildungsphilosophischer Blick auf Kant, Schleiermacher und Wilhelm von Humboldt*.

²⁵ Ritzel *Wie ist Pädagogik als Wissenschaft möglich?* 37.

²⁶ So zum Beispiel Krautkrämer 78.

²⁷ So zum Beispiel schon Theodor Vogt in seiner 1878 erschienenen Neuedition von *Immanuel Kant. Über Pädagogik* bis zu Peter Kauder in seiner 1999 erschienenen Studie *Kants Vorlesung „Über Pädagogik“: Ihr Aufbau und ihre grundlegende Struktur*. Ähnlich – ausgehend vom Beispiel Walther Schwarz' in seiner Abhandlung *Immanuel Kant als Pädagoge* von 1915 – entwirft etwa Arnolf Niethammer in seiner 1980 erschienenen, programmatischen Untersuchung *Kants Vorlesung über Pädagogik – Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung* eine eigene Systematik der Pädagogik Kants.

²⁸ Siehe hierzu auch Weisskopf: *Immanuel* 488f.

²⁹ Bötte V.

³⁰ Siehe ebd. 11f.

³¹ Siehe ebd. 3ff.

³² Siehe ebd. 10f.

Kants³³. Da er davon überzeugt ist, bei Rinks *Immanuel Kant über Pädagogik* handle es sich um „einen Abdruck eines von Kant zu den Vorlesungen [über Pädagogik, FL] ausgearbeiteten Heftes“³⁴, wählt er ein anderes Vorgehen als Bötte. Er extrahiert aus Rinks Zusammenstellung eine Gliederung und beurteilt diese unter systematischen Gesichtspunkten³⁵. Entlang dieser Gesichtspunkte stellt er dann die pädagogischen Überlegungen Kants dar, wie sie sich in *Immanuel Kant über Pädagogik* finden, und sichert deren Authentizität durch Parallelstellen aus Kants authentischem Schrifttum ab. Für ein solches Vorgehen spricht zunächst einmal, dass Schwarz den Rink-Text nicht ungeprüft zur Grundlage seiner Interpretation nimmt, sondern sich um einen von diesem Text unabhängigen Prüfmaßstab hinsichtlich der Authentizität bemüht. Was dieser Prüfmaßstab allerdings nur zeigen kann, ist, dass die in *Immanuel Kant über Pädagogik* festgehaltenen Überlegungen *irgendwie* auf Kant zurückgehen³⁶. Dass deswegen deren Anordnung und die sich daraus ergebende systematische Gliederung im Sinne einer kantischen Pädagogik ist, kann durch diesen Prüfmaßstab jedoch nicht belegt werden³⁷. Zur Überprüfung der Authentizität der aus dem Rink-Text gewonnenen Systematik bräuchte es einen von diesem Text unabhängig entwickelten systematischen Umriss der pädagogischen Vorstellungen Kants, der als inhaltlich begründeter Vergleichsmaßstab fungieren könnte. Denn nur so können „Maß und Art einer etwaigen Überarbeitung [durch Rink, FL] bestimmt“ und „die beibehaltenen Partien des Originals zweifelsfrei als solche abgegrenzt werden“³⁸.

3. Textauswahl und Aufbau der Arbeit: Die chronologische Entwicklungslinie pädagogischer Fragestellungen Kants

Der Aufbau der Arbeit unter ihrem methodischen Ansatz will:

- eine Auswahl der Schriften bzw. Textstellen, in denen sich Kant selbst explizit mit Fragen der Erziehung, Erziehungslehre und -wissenschaft beschäftigt, erstellen,

³³ Schwarz 59ff.

³⁴ Ebd. 61.

³⁵ Siehe ebd. 63ff.

³⁶ So wird auch Weisskopfs radikalem Befund, dass die von Rink herausgegebene Schrift nicht als authentischer Kant anzusehen und „deshalb aus der Akademie-Ausgabe zu entfernen“ sei, (Weisskopf: *Immanuel* 349) von der pädagogischen Kant-Forschung mit einem Argument widersprochen, das nicht von der Hand zu weisen ist: Weisskopf selbst habe etliche Parallelstellen aus anderen Werken Kants angeführt und damit nicht so sehr die Nichtauthentizität der Pädagogik-Schrift – wie er meint –, sondern vielmehr deren Authentizität bewiesen (siehe hierzu Kauder 27f.; Malter 23; Beck: *Education* 17).

³⁷ Zudem beinhaltet Schwarz' Vorgehen folgendes Problem: Wenn er zunächst einmal von der Authentizität der im Rink-Text dargestellten Überlegungen Kants ausgeht und dafür Parallelstellen aus dessen sonstigen Schriften sucht, besteht die Gefahr, dass die daraus herangezogenen Gedanken gar nicht mehr für sich analysiert werden und ihr eigener Zusammenhang nicht dargestellt wird, sondern ihr Inhalt rein dem subsumiert wird, was sie gerade belegen sollen. Dies kritisiert bereits Weisskopf an Schwarz' Untersuchung (siehe Weisskopf: *Immanuel* 494 f.).

³⁸ Winkels 52.

- die einzelnen Texte bzw. Schriften in eine chronologische Ordnung setzen, die die Entwicklung der pädagogischen Fragestellungen Kants über Jahrzehnte hinweg verfolgt, um dabei auch unter Verweis auf die Modifikationen, Diskontinuitäten und Bruchstellen in dieser Entwicklungslinie Kants pädagogische Positionen besser deutlich zu machen und
- durch Kommentierung und Ordnung diese Entwicklungslinie zwischen den Polen der philosophischen Grundlegung und den durch Kant geforderten pädagogischen Konsequenzen verfolgen.

Allerdings hat sich das ursprüngliche Vorhaben, Kants Überlegungen zur Erziehung *möglichst vollständig* aus allen originären Texten Kants abzubilden – was auch den gesamten Bereich der naturwissenschaftlichen Schriften einbezogen hätte –, im Rahmen dieser Arbeit als nicht erfüllbar erwiesen.

Zum einen erwies sich dieses Programm in seiner angedachten Komplexität auch oft als Wiederholung desselben Inhalts, den Kant oft nur in prägnanter Formulierung an anderer Stelle präsentiert³⁹. Andernteils rekurriert er manchmal auf Erziehungsfragen, nicht um diese näher zu charakterisieren und zum Gegenstand des Nachdenkens zu erklären, sondern um durch den Rekurs auf Beispiele aus einer Erziehungspraxis Themen anderer Gegenstandsbereiche zu illustrieren⁴⁰.

Da zur Überprüfung der Plausibilität dieser Auswahl dem Leser nicht zugemutet werden kann, Kants authentisches Schrifttum von dessen erstem Werk *Gedanken von der wahren Schätzung der lebendigen Kräfte* (1747) bis zum *Nachlass* selbst zu studieren, wird besonderer Wert darauf gelegt, die Textstellen Kants, auf die sich die vorliegende Interpretation stützt, ausführlich zu zitieren, sodass zumindest für den Leser nicht nur das ausgewählte Material vorliegt, sondern durch die Art seiner Besprechung und Kommentierung auch das Verständnis für die Argumentation Kants deutlich werden soll. Daneben hat dieses Vorgehen den Vorteil, in der pädagogischen Kantforschung bisher wenig beachtete Textstellen dem wissenschaftlich Interessierten bekannt zu machen und ihm eine umfängliche Zusammenstellung von Kants Gedanken zur Erziehung zu unterbreiten.

Als Textbasis fungieren nur eindeutig Kant zurechenbare Texte: Das schließt zunächst und zuvorderst die von ihm selbst veröffentlichten Schriften ein, zu denen auch die *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* gezählt wird, weil Kant für die Erstellung dieses 1798 erschienenen „Handbuchs“ zu seinen Anthropologie-Vorlesungen nach eigenem Bekunden noch selbst verantwortlich gewesen ist (*Anthropologie*, VII 122). Weiterhin gehören zu dieser Textbasis die von Kant selbst verfassten Briefe, soweit sie der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zugänglich sind. Auch Kants handschriftlicher *Nachlass* – soweit er durch Kenner der Kantischen Schrift und Experten in der Kant-Philologie für das wissenschaftliche Publikum

³⁹ Auf diese Parallelstellen wird in der vorliegenden Arbeit zumeist hingewiesen.

⁴⁰ So kommt zum Beispiel Kant in seiner *Physischen Geographie* kurz auf die Kindererziehung der Indianer zu sprechen, um deren Unabhängigkeitswillen aufzuzeigen (siehe *PG*, IX 433). Ein weiteres Beispiel ist Kants Hinweis auf die Erziehung anlässlich der Verdeutlichung des Unterschieds des intelligiblen und des empirischen Charakters des Menschen in der *Kritik der reinen Vernunft*. Auf die Erziehung wird an dieser Stelle nur als eine von vielen Bestimmungsgrößen des empirischen Charakters verwiesen (siehe *KrV B* 582, III 375).

aufbereitet ist – wird als Textgrundlage verwendet. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die *Reflexionen zur Anthropologie* gelegt, in denen sich zahlreiche Bemerkungen Kants zur Erziehung finden⁴¹.

Von den sogenannten *Collegentwürfen* für die Anthropologie-Vorlesung abgesehen handelt es sich bei den *Reflexionen* zumeist um relativ kurze Textfragmente, die Kant auf verschiedenen Materialien (zum Beispiel in von ihm verwendeten Lehrbüchern, auf Briefen und sogar auf Rechnungen) notiert hat. Da Kant sich des Öfteren seinen schriftlich festgehaltenen Überlegungen später wieder zuwendet, sie durch Zusätze korrigiert oder erweitert⁴², liegt in diesen *Reflexionen* ein Stück Theoriebildung in actu vor. Durch die Wiedergabe der jeweiligen Reflexion wird es dem Leser ermöglicht, Kants philosophischer Entwicklungslinie und der damit verbundenen Entfaltung pädagogischer Fragen zu folgen.

Die überlieferten studentischen Mitschriften zu Kants Vorlesungen werden hingegen in der vorliegenden Untersuchung nicht als Textgrundlage verwendet⁴³. Da diese Mitschriften nicht von Kant autorisiert wurden, können sie nicht als „authentischer Kant“ angesehen werden. Eindeutige Hinweise auf die Authentizität der Textvorlagen liegen nicht vor, insofern bleibt es fragwürdig, welche Passagen und Textdokumente als Ansichten Kants zu werten sind oder sich als Zutat der jeweiligen Verfasser⁴⁴ darstellen. Es gilt für diese Texte der gleiche Vorbehalt wie gegenüber dem Rink-Text.

Hinsichtlich der chronologischen Ordnung der Texte konnte nicht von der in der Kantforschung üblichen Unterscheidung zwischen „vorkritischen“ und „nachkritischen“ Texten sowie in das „kritische Hauptwerk“ ausgegangen werden. Diese Anordnung folgt einer Entwicklungslinie der Kantischen Philosophie, die – ausgerichtet auf die sogenannten kritischen Hauptwerke Kants als Zentrum seines Denkens – nicht unmittelbar mit der Entwicklung der pädagogischen Fragestellungen identisch ist. Das Material der pädagogischen Fragestellungen wurde deshalb in vier ‚zeitliche‘ Blöcke untergliedert, die keine inhaltlich-thematisch bedingte Periodisierung ergeben, sondern allein zeitlich untergliedert sind, um den Durchgang durch Kants authentisches Schrifttum chronologisch in vier Blöcken aufzuteilen, die die entsprechenden Schriften innerhalb eines jeweils etwa zehn Jahre umfassenden Zeitraums enthalten. Durch diese Art Gliederung soll die Entwicklungslinie des pädagogischen Denken Kants abgebildet werden – ohne dass dabei auf die Darstellung der auftretenden Diskontinuitäten und Brüche in der Argumentation Kants verzichtet werden muss oder die späte Hinwendung Kants zur moralphilosophischen Zweckbindung der Erziehung bereits als theoretischer Ausgangs- und Endpunkt der durch Kant definierten erzieherischen Aufgaben festgelegt wird.

⁴¹ So ist Jürgen Oelkers sogar der Meinung, dass die „Reflexionen zur Anthropologie“ [...] die eigentliche Erziehungstheorie Kants enthalten“ (Oelkers 48).

⁴² Näheres zur Beschaffenheit der *Reflexionen* kann man Adickes' *Einleitung in die Abtheilung des handschriftlichen Nachlasses* entnehmen: Adickes XVI-LXII.

⁴³ Vgl. Fn. 14.

⁴⁴ Normalerweise gingen die studentischen Mitschriften durch viele Hände, wurden immer wieder kopiert und dabei auch verändert; siehe hierzu Brandt/Stark: *Einleitung* LIVff.

Bei der Analyse der dargestellten pädagogischen Überlegungen Kants wird auf folgendes Vorgehen besonderer Wert gelegt: Es gilt den jeweiligen Kontext, in dem die Überlegungen stehen, explizit herauszuarbeiten, um ihren Stellenwert abschätzen zu können, vorschnelle Verallgemeinerungen zu vermeiden, vermeintliche Brüche, die bei einem isolierten Nebeneinander von Passagen zum scheinbar gleichen Thema auffällig sind, zu benennen, um Entwicklungen, Kontinuitäten, Modifikationen und Umwälzungen ebenso wie Brüche und Diskontinuitäten in Kants pädagogischem Denken präzise bestimmen zu können. Ein solches Vorgehen ist umso mehr geboten, da die meisten Bemerkungen Kants zur Erziehung sich gar nicht innerpädagogischen Fragestellungen verdanken, sondern vielmehr gesellschafts- und moralphilosophischen Problembereichen, zu deren Lösung Kant eine bestimmte Art der Erziehung als Beitrag beansprucht. So handelt es sich ja bei den analysierten Texten bis auf die explizit didaktische Rechtfertigung seiner Lehrmethode in seiner *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765-1766* um keine genuin pädagogischen Abhandlungen. Von daher ist es für ein adäquates Verständnis von Kants Überlegungen zur Erziehung unerlässlich, den Kontext aufzuzeigen, dem sie entstammen und in dem sie begründet sind. Umgekehrt bedeutet das auch, zu analysieren, *warum* Kant von den abgehandelten gesellschafts- und moralphilosophischen Problemstellungen her auf die Erziehung zu sprechen kommt, und allererst zu prüfen, ob die dabei von Kant getroffenen Aussagen zur Erziehung überhaupt als ein Beitrag zu einer Erziehungslehre zu verstehen sind oder sich die jeweilige erziehungstheoretische Zwecksetzung Kants – Erziehung als Hilfsmittel zur Überführung der menschlichen ‚Natur‘ in ihre eigene Vernunftpraxis – zum theoretischen Hilfsmittel der Kantischen Vernunfttheorie des Menschen gedacht ist.

Auf dieser interpretatorischen Basis werden die für Kant zentralen pädagogischen Fragestellungen entwickelt und deren Grundstruktur dargestellt. Aus den so herausgearbeiteten Grundproblemen werden dann die strukturellen Beziehungen und logischen Abhängigkeiten sowie ihre jeweilige Verortung gegeneinander in einer Synopsis der pädagogischen Fragestellungen Kants in einem Schlusskapitel zusammengefasst.

Bis auf die Diskussion des pädagogischen Gehalts der *Kritik der reinen Vernunft*⁴⁵ wird die Auseinandersetzung mit der bisherigen pädagogischen Kantforschung zumeist im Fußnotenteil der Arbeit geführt. Dieses Vorgehen soll es dem Leser einerseits erleichtern, der fortlaufenden Argumentation Kants bzw. deren Kommentierung zu folgen, ihm aber auch andererseits ermöglichen, andersgeartete Interpretationen zur Kenntnis zu nehmen. Da eine Besprechung der gesamten im Zusammenhang mit Kants pädagogischen Fragestellungen erschienenen Literatur angesichts der Vielzahl von Veröffentlichungen nicht mehr erfolgen kann, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf den Versuch, mit der Auswahl der besprochenen Titel die grundlegenden Linien der Besprechung zu kennzeichnen.

⁴⁵ Zur Begründung dieser Ausnahme sei auf das Kapitel *Kritik der reinen Vernunft* in der vorliegenden Arbeit verwiesen.

I

1760-1769

Überlegungen Kants zu Fragen der Erziehung lassen sich erstmals in den Schriften der 1760er Jahre¹ nachweisen, in denen Kant sich bekanntermaßen weg von den zeitgenössischen naturphilosophischen und metaphysischen Fragestellungen hin zu moralphilosophischen und anthropologischen Themenkreisen wendet. Vor allem sind hier zwei Schriften zu nennen, zum einen die Mitte 1763 verfassten, Anfang 1764 veröffentlichten² *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* nebst den 1764/65 dazugehörigen *Bemerkungen*³, zum anderen Kants *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765-1766*.

1. Die *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* (1764): Frauenbildung

In den *Beobachtungen* beschäftigt sich Kant mit dem ästhetischen Thema der Beziehung zwischen Schönerem und Erhabenem, das in den Schriften der französischen und englischen Ästhetik⁴ eng mit einem moralischen Aspekt verbunden wurde, da die ästhetische Wirkung des Erhabenen über das Alltagspraktische hinaus zu einer Selbstreflexion auf moralischer Ebene führt. Kant nimmt in seiner vierteiligen Schrift das Motiv des Zusammenhangs von ästhetischer Erfahrung und moralischer Reflexion auf und stellt die Frage nach der Bestimmung von festen Prinzipien der Moral. Er stellt dabei die Differenz der Geschlechter und deren spezifisches Verhältnis moralischer und ästhetischer Reflexion in den Mittelpunkt seiner Untersuchung.

¹ Eine Ausnahme bildet hierbei das von Kant Ende der 50er Jahre in Erwägung gezogene Projekt einer „Kinderphysik“, das in Briefen von Johann Georg Hamann und Johann Gotthelf Lindner an Kant (*Briefwechsel*, X 20-31) erwähnt wird, über welches aber von Kant selbst keine Ausführungen überliefert sind. Näheres zu diesem Plan einer Kinderphysik findet man in dem Aufsatz *Physiktheologie und Kinderphysik* von Hans Graubner sowie in: Weisskopf: *Immanuel* 75 ff.; Schwarz 31 ff.

² Siehe Vorländer: *Immanuel Kant* 158.

³ Siehe *Bemerkungen*, XX 472. Der ausführliche Titel dieser Schrift lautet *Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“*. In dieser Bezeichnung folge ich der Neuedition der *Bemerkungen* durch Marie Rischmüller, nach der auch in dem entsprechenden Unterkapitel zitiert wird. Zur Begründung des gegenüber der Akademie-Ausgabe veränderten Titels: siehe das *Vorwort von Reinhard Brandt und Werner Stark, Bemerkungen* V.

⁴ In seinem *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful* (1757) charakterisiert Edmund Burke (1729-1797) das Gefühl des Erhabenen als ästhetische Wirkung des Großen, Schrecklichen und Unendlichen.

Im ersten Teil der *Beobachtungen* findet sich eine kurze Phänomenologie der Eindrücke und Empfindungen, die vom Gefühl des Schönen bzw. des Erhabenen begleitet werden⁵. Im zweiten Teil unterscheidet Kant menschliche Gemüts-eigenschaften und Verhaltensweisen als erhaben bzw. als schön⁶ und ordnet diesen beiden Gefühlsempfindungen moralische Gestimmtheiten zu⁷: die Rechtschaffenheit dem Innerlich-Erhabenen, Edlen; die Gutherzigkeit dem Gefälligen, Schönen; das Gefühl für Ehre dem Äußerlich-Erhabenen, Prächtigen. Die Unterschiede der Geschlechter werden zusammen mit der Psychologie der Frau im dritten Teil abgehandelt, der vierte Teil behandelt die Ausprägung des Gefühls des Schönen und Erhabenen in den verschiedenen Nationalcharakteren. Zum Schluss gibt Kant einen kurzen Abriss über die (Verfalls-)Geschichte des Geschmacks in der abendländischen Kultur seit der klassischen Antike bis hin zur Wiedererweckung des Gefühls für das Schöne und Edle in seiner Zeit.

Nach Kant lässt sich auch der Unterschied der Geschlechter durch die Kategorien „schön“ und „erhaben“ fassen, sodass es ganz zutreffend sei, die Frauen als das „schöne Geschlecht“ und die Männer als das „edle“ zu bezeichnen⁸. Denn für diese sei das Erhabene, für jene das Schöne das jeweils „hervorstechende“ Merkmal der „Art“⁹. Die Erziehung von Frau und Mann müsse dieser „natürlichen“ Geschlechterdifferenz Rechnung tragen, wolle sie diese nicht nivellieren¹⁰:

„Hierauf müssen alle Urtheile von diesen zwei Gattungen, sowohl die rühmliche als die des Tadels, sich beziehen, alle Erziehung und Unterweisung muß dieses vor Augen haben und alle Bemühung, die sittliche Vollkommenheit des einen oder des anderen zu befördern, wo man nicht den reizenden Unterschied unkenntlich machen will, den die Natur zwischen zwei Menschengattungen hat treffen wollen. Denn es ist hier nicht genug sich vorzustellen, daß man Menschen vor sich habe, man muß zugleich nicht aus der Acht lassen, daß diese Menschen nicht von einerlei Art sind“ (*Beobachtungen*, II 228).

⁵ So ordnet Kant beispielsweise den Eindruck bukolischer Landschaften oder die „Beschreibung des Elysiums“ dem Schönen zu, dagegen den Anblick von Gebirgslandschaften oder die Vorstellung der Hölle dem Erhabenen (*Beobachtungen*, II 208 ff.).

⁶ Zum Beispiel: „Verstand ist erhaben, Witz ist schön. Kühnheit ist erhaben und groß, List ist klein, aber schön. [...] Wahrhaftigkeit und Redlichkeit ist einfältig und edel, Scherz und gefällige Schmeichelei ist fein und schön“ (*Beobachtungen*, II 213 ff.).

⁷ Kant geht in dieser Zeit noch davon aus, dass das oberste Prinzip der Moral das Bewusstsein eines moralischen Gefühls ist: „Demnach kann wahre Tugend nur auf Grundsätze gepropft werden, welche, je allgemeiner sie sind, desto erhabener und edler wird sie. Diese Grundsätze sind nicht speculativische Regeln, sondern das Bewußtsein eines Gefühls, das in jedem menschlichen Busen lebt und sich viel weiter als auf die besondere Gründe des Mitleidens und der Gefälligkeit erstreckt. Ich glaube, ich fasse alles zusammen, wenn ich sage, es sei das Gefühl von der Schönheit und Würde der menschlichen Natur“ (*Beobachtungen*, II 217).

⁸ Kants Charakterisierung des Geschlechterunterschieds lässt eine vorherige Kenntnisnahme von Rousseaus *Émile* vermuten, in dem sich viele parallele Gedankengänge finden. Siehe hierzu Schmucker 138 ff.; Reich 6.

⁹ Siehe *Beobachtungen*, II 228.

¹⁰ Diese Forderung Kants beinhaltet einen Widerspruch: Entweder sind „edel“ und „schön“ dem menschlichen Handeln vorausgesetzte Wesensmerkmale von Mann und Frau, dann können sie aber auch nicht durch Erziehung „verfälscht“ werden, oder im Erziehungsprozess eignet sich das Subjekt – wobei noch andere gesellschaftliche Einwirkungen eine Rolle spielen mögen – diese

Nach Kant weist der schöne Charakter der Frau folgende Eigenschaften auf¹¹: Frauen haben ein angeborenes Gefühl für das Zierliche, Schöne und Geschmückte; sie streben nach Reinlichkeit und versuchen alles Ekelerregende zu meiden; „sie lieben den Scherz“ und amüsante Pointen; sie bilden sehr früh ein „sittsames Wesen“ aus, sind anständig und selbstbeherrscht; sie nehmen an den Freuden und Leiden ihrer Mitmenschen Anteil, sind gutherzig und mitleidig; im Bereich des Praktischen ziehen sie das Schöne dem Nützlichen vor; im gesellschaftlichen Verkehr registrieren sie die geringsten Beleidigungen und sind selbst leicht zu beleidigen, vor allem dann, wenn sie glauben, dass ihr Gegenüber seine ungeteilte Aufmerksamkeit und seinen vollständigen Respekt ihnen nicht zukommen lasse; sie besitzen keinen „tiefen“, „grüblerischen“, sondern einen „schönen Verstand“:

„Der schöne Verstand wählt zu seinen Gegenständen alles, was mit dem feineren Gefühl nahe verwandt ist, und überläßt abstracte Speculationen oder Kenntnisse, die nützlich, aber trocken sind, dem emsigen, gründlichen und tiefen Verstande“ (ebd. 230).

In Kants Charakteristik der Geschlechter¹² ist erkenntlich, dass er geistig-kulturelle Unterschiede zwischen Frau und Mann festhält¹³. Die angegebene Geschlechterdifferenz ergibt sich nicht aus dem Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines natürlichen Vermögens, sondern aus dessen *Gebrauch*. So spricht Kant den Frauen eben nicht ab, *dass* sie zum Beispiel über Verstand verfügen, sondern weist darauf hin, dass sie ihren Verstand *mit anderen „Gegenständen“ und Inhalten* beschäftigen als die Männer. Im Übrigen dementiert Kant selbst, dass Frauen aufgrund ihres Geschlechts weniger für Wissenschaft und Erkenntnis geeignet sind, wenn er den alternden Frauen als Ersatz für den Verlust ihrer äußerlichen Attraktivität Gelehrsamkeit anempfiehlt:

„Allmählig, so wie die Ansprüche auf Reizungen nachlassen, könnte das Lesen der Bücher und die Erweiterung der Einsicht unvermerkt die erledigte Stelle der Grazien durch die Musen ersetzen, und der Ehemann sollte der erste Lehrmeister sein“ (ebd. 239).

Analoges gilt für Gefühle und Empfindungen wie Gefälligkeit, Ekel, Mitleid oder gekränkten Stolz, von denen sich Frauen nach Kant in ihrem Verhalten leiten lassen: Erstens spricht Kant diese den Männern gar nicht ab; zweitens scheint diese „Natur“ für das Verhalten der Frauen nicht so bestimmend zu sein, wenn sie von Kant zugleich als „selbstbeherrscht“ und „anständig“ charakterisiert werden, was impliziert, dass Frauen sich über ihre unmittelbaren Gefühle und Empfindungen

Merkmale erst an, dann gibt es diese Eigenschaften nicht unabhängig vom Wissen, Wollen und Handeln der Subjekte, sondern sie sind deren (gesellschaftliche) Tat.

¹¹ Siehe *Beobachtungen*, II 229.

¹² Kant erspart sich eine ebenso ausführliche Charakterisierung des Mannes und legt sein Augenmerk auf sich kontrastierende Bestimmungen (*Beobachtungen*, II 229): im Bereich des Theoretischen: der „schöne Verstand“ bei der Frau und der „tiefe“ beim Mann; im Bereich des praktischen Alltags: die Orientierung am „Gefälligen“ bei der Frau und die am „Nützlichen“ beim Mann; im Bereich des Moralischen: die Bestimmtheit durch Empfindungen bei der Frau und die durch Grundsätze beim Mann.

¹³ Siehe Nolte 350 und 360 f.

erheben, diese mit den in der Gesellschaft üblichen und erwünschten Umgangsformen vergleichen und sie daran relativieren können; drittens sind die von Kant angeführten Gefühle ihrer Qualität nach nicht unabhängig von *Urteilen* über die eigene Umgebung bzw. über sich selbst: Wenn wir zum Beispiel mit jemandem Mitleid haben, dann sind wir uns dessen bewusst, dass ein empfindungsfähiges Subjekt¹⁴ sich in einer misslichen, für es äußerst unangenehmen Lage befindet¹⁵, und machen uns dessen Betroffenheit ideell zu eigen; dieselbe Situation des anderen kann bei uns auch das Gefühl der Genugtuung oder der Schadenfreude hervorrufen, wenn wir die Betroffenheit des anderen als Vergeltung für von ihm begangene Verfehlungen betrachten. Andere von Kant genannte Merkmale wie Reinlichkeit, Sinn für Schönheit oder Gefälligkeit im gesellschaftlichen Umgang sind im strengen Sinn keine Eigenschaften, sondern Interessen, die sich mit dem zivilisatorischen Fortschritt der Lebensverhältnisse ausbilden.

In seiner Charakterologie des „schönen Geschlechts“ beschreibt Kant also keine „artspezifischen“ Eigenschaften des weiblichen Geschlechts, sondern Haltungen, Einstellungen und Interessenschwerpunkte, von denen er meint, dass sie den Frauen angemessen seien. Wenn Kant von der Erziehung fordert, sie solle bei ihren Bemühungen diesen weiblichen Charakter „vor Augen haben“, damit er nicht „verwischt“ werde, gibt er damit kund, dass dieser Charakter gegenüber den zu erziehenden Subjekten eine Anforderung darstellt, das heißt, dass er nicht das Mittel der sich entfaltenden Subjektivität ist, sondern umgekehrt, dass durch die Bildung dieses Charakters die jungen Mädchen in die ihnen (bleibend) vorausgesetzte gesellschaftliche Objektivität eingepasst werden: Sie sollen sich solche Eigenschaften, Einstellungen, Interessen zulegen, die für das Ausfüllen ihrer Rolle in der Gesellschaft notwendig sind.

Aus seiner Charakterisierung der Frau ist unschwer zu erkennen, dass Kant dabei die Rolle der Frau im gehobenen Bürgertum¹⁶ vor Augen hat^{17, 18}: Das Streben nach Reinlichkeit und das Gefühl für eine geschmackvolle Einrichtung der Lebensumstände verweisen auf die Zuständigkeit der Frau für und ihre Regie über den Haushalt; ihre auf Amusement und Zeitvertreib ausgerichteten, zugleich aber sittsamen und Respekt verlangenden Umgangstugenden charakterisieren sie zum einen als Gesellin des Mannes, die für dessen entspannende Unterhaltungen zu sorgen hat¹⁹, zum anderen als Organisatorin und zugleich Mittelpunkt des geselligen gesellschaftlichen Lebens; und ihre Beschränkung im Bereich der Sittlichkeit auf Gefühl und Empfindung unterstellt eine vorhandene, aber eher passive

¹⁴ Weil Mitleid auf empfindungsfähige Wesen geht, leiden wir auch mit (höher entwickelten) Tieren mit.

¹⁵ Dabei ist es nicht einmal erforderlich, dass das Gegenüber unseres Mitleids sich selbst als leidend empfindet oder ansieht.

¹⁶ Siehe hierzu Roeßler 86.

¹⁷ Siehe hierzu auch Irrlitz 110.

¹⁸ Zur Verwandlung sozialer Rollenmerkmale in quasi-biologische Charaktereigenschaften siehe: Hopfner: *Mädchenerziehung* 7.

¹⁹ Kant expliziert diese Rollenverteilung der Geschlechter in seinen *Bemerkungen*: „Die Frau sucht das Vergnügen u. erwartet die Bedürfnisse von Andern der Mann sucht die Bedürfnisse u. erwartet das Vergnügen vom Weibe“ (XX 68).

Anteilnahme der Frauen am öffentlichen Leben und am Schicksal anderer Menschen, nämlich derart, dass allgemeine Angelegenheiten sie durchaus etwas angehen und von ihnen zum Gegenstand ihrer Begutachtung gemacht werden, sie dabei aber im Zustand der subjektiven Affiziertheit verharren und so zu keinem objektiven Urteil über diese Angelegenheiten kommen²⁰. Kants Charakterisierung der Männer durch ihre Verstandestugenden und ihre Einsichtsfähigkeit in die moralischen Prinzipien verweist hingegen auf deren Zuständigkeit für den Gelderwerb durch außerhäusliche Geschäfte, auf deren theoretische wie praktische Partizipation an den Fortschritten der Gelehrsamkeit und auf deren Zugehörigkeit zu einer kritischen bürgerlichen Öffentlichkeit.

Kant entwirft in den *Beobachtungen* einige Richtlinien²¹, die in der Erziehung der Frau zu beachten sind, damit sich ihr „artspezifischer“ Charakter entwickle. Die Aneignung theoretischer Kenntnisse und die Einführung der Mädchen in die Wissenschaften hält Kant für eine Verfehlung gegenüber ihrer Bestimmung als Frauen:

„Mühsames Lernen oder peinliches Grübeln, wenn es gleich ein Frauenzimmer darin hoch bringen sollte, vertilgen die Vorzüge, die ihrem Geschlechte eigenthümlich sind, und können dieselbe wohl um der Seltenheit willen zum Gegenstande einer kalten Bewunderung machen, aber sie werden zugleich die Reize schwächen, wodurch sie ihre große Gewalt über das andere Geschlecht ausüben“ (*Beobachtungen*, II 229).

Kant hält so sehr an seinem Gedanken der „schönen Natur“ der Frau fest, – der Bestimmtheit der Frau durch ihre Attraktivität auf den Mann, und an einem angeblichen Gegensatz von Schönheit und Tiefsinn –, dass er zeitgenössischen intellektuellen Damen ironisch das Tragen eines Bartes zur äußerlichen Vervollkommnung anempfiehlt²². Bemühungen von Frauen, sich naturwissenschaftliche Theorien anzueignen, hält Kant für „eine boshafte List der Mannspersonen“, die ihre eigene „Schwäche in Ansehung der natürlichen Reize“ der Frauen „in eine entschiedene Überlegenheit“ über diese auf dem Gebiet des Theoretisierens verwandeln wollen (ebd. 230). Wissenschaftliche Bildung der Frau beschränkt sich auf die Kenntnis des „Mannes“:

„Der Inhalt der großen Wissenschaften des Frauenzimmers ist vielmehr der Mensch und unter den Menschen der Mann. Ihre Weltweisheit ist nicht Vernünfteln, sondern Empfinden. Bei der Gelegenheit, die man ihnen geben will ihre schöne Natur auszubilden, muß man dieses Verhältnis jederzeit vor Augen haben. [...] Die Beispiele, die man aus andern Zeiten entlehnt, um den Einfluß einzusehen, den das schöne Geschlecht in die Weltgeschäfte gehabt hat, die mancherlei Verhältnisse, darin es in andern Zeitaltern oder in fremden Landen gegen das männliche gestanden, der Charakter beider, so fern er sich hierdurch erläutern läßt, und der veränderliche Geschmack der Vergnügungen machen

²⁰ In den *Bemerkungen* fasst Kant die Passivität in moralischen Fragen von Seiten der Frauen als Nachahmung: „Der moralische Geschmack ist zur Nachahmung geneigt die moralische Grundsätze erheben sich über dieselbe. [...] Unter Frauenzimmern ist dieser Geschmack am leichtesten“ (XX 51). „Und in der Religion lassen sie andere ausmachen was wahr ist sie aber sind bedacht es mit guter Art modisch nachzumachen“ (ebd. 116).

²¹ Siehe *Beobachtungen*, II 230 ff.

²² Siehe *Beobachtungen*, II 229 f.

ihre ganze Geschichte und Geographie aus. Es ist schön, daß einem Frauenzimmer der Anblick einer Karte, die entweder den ganzen Erdkreis oder die vornehmste Theile der Welt vorstellt, angenehm gemacht werde. Dieses geschieht dadurch, daß man sie nur in der Absicht vorlegt, um die unterschiedliche Charaktere der Völker, die sie bewohnen, die Verschiedenheiten ihres Geschmacks und sittlichen Gefühls, vornehmlich in Ansehung der Wirkung, die diese auf die Geschlechterverhältnisse haben, dabei zu schildern, mit einigen leichten Erläuterungen aus der Verschiedenheit der Himmelsstriche, ihrer Freiheit oder Slaverei. Es ist wenig daran gelegen, ob sie die besondere Abtheilungen dieser Länder, ihr Gewerbe, Macht und Beherrscher wissen oder nicht“ (ebd. 230 f.).

Kant vertritt hier die Ansicht, dass die jungen Frauen wissenschaftliche Erkenntnisse daraufhin zu prüfen haben, inwieweit diese sich auf das Verhältnis von Männern zu Frauen beziehen lassen. Das schließt für Kant ein, dass sie sich bei allen Unterrichtsgegenständen auf die Männerwelt zu fokussieren hätten, alles daraufhin befragen sollten, ob es Kriterien bereitstellt, Stärken und Schwächen der Männer zu beurteilen, darüber hinaus Vergleiche anstellen sollten, die darüber belehren, wie gut und wie schwer es die Frauen zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten mit „ihren“ Männern hatten, sowie anhand von fremden Völkern zu begreifen, dass einerseits der Verkehr von Mann und Frau von den jeweilig geltenden Sitten und Gebräuchen abhängt, andererseits aber einen zeitlosen Charakter als Begegnung des „edlen“ und des „schönen“ Geschlechts aufweist. Sogar die Astronomie will Kant in der Unterweisung der Mädchen für nichts anderes stehen lassen als für die Vorstellung, „daß noch mehr Welten und daselbst noch mehr schöne Geschöpfe anzutreffen sind“ (ebd. 231). Der vorgeschlagene Unterricht der Mädchen erschöpft sich also darin, ihnen zu vermitteln, als Repräsentantinnen ihres Geschlechts zu denken, zu fühlen und zu handeln; kurzum: Sein Ziel ist die Festlegung der Mädchen auf ihre Frauenrolle.

Als Unterrichtsmethode für die Unterweisung der Mädchen schlägt Kant das Erwecken von Gefühlen vor:

„Niemals ein kalter und speculativer Unterricht, jederzeit Empfindungen, und zwar die so nahe wie möglich bei ihrem Geschlechtverhältnisse bleiben“ (ebd.).

Dazu eigneten sich vor allem die schönen Künste, die den Mädchen aber nicht nach der Seite der Kunstlehre und Poetik vorstellig gemacht würden, sondern nach der Seite der Evokation von Stimmungen, von denen sie ergriffen werden sollen. Hinsichtlich der Moralität sei bei der Frauenbildung darauf zu achten, dass ihnen nicht die Prinzipien moralischen Handelns, sondern ein moralischer Gesamteindruck vermittelt werde, was dadurch geschehen soll, dass man das sittlich gute und schlechte Verhalten am Beispiel anderer veranschaulicht und ihnen dabei die hässlichen Aspekte schlechten Handelns und die schönen guten Handelns vor Augen führt. Dieser auf Empfindungen bezogene Unterricht stellt nach Kant besondere Anforderungen an die Lehrer:

„Diese Unterweisung ist darum so selten, weil sie Talente, Erfahrung und ein Herz voll Gefühl erfordert, und jeder andern kann das Frauenzimmer sehr wohl entbehren, wie es denn auch ohne diese sich von selbst gemeinlich sehr wohl ausbildet“ (ebd.).

Ein geschlechtsspezifischer Unterricht sei deshalb auch nicht unbedingt notwendig, da in der Regel die bloße Sozialisation bei den Mädchen den erwünschten Geschlechtscharakter hervorbringt.

Dass der Aufklärer Kant in seiner Charakteristik der Frauen und deren Bildung²³ einen eher anti-aufklärerischen Standpunkt einnimmt²⁴, scheint darin begründet zu sein, dass es ihm nicht um eine Bestimmung des Geschlechterverhältnisses oder der Mädchenerziehung *für sich* geht, sondern dass er beides unter einer *funktionalistischen* Perspektive betrachtet: Der Charakter der Frau und die zu seiner Hervorbringung angemessene Erziehung soll *einen Beitrag leisten* zur moralischen Verbesserung des Menschengeschlechts, und das heißt vor allem und zuvorderst: des *männlichen* Geschlechts:

„Man kann daraus urtheilen, welche mächtige Einflüsse die Geschlechterneigung vornehmlich auf das männliche Geschlecht haben könnte, um es zu veredeln, wenn anstatt vieler trockenen Unterweisungen das moralische Gefühl des Frauenzimmers zeitig entwickelt würde, um dasjenige gehörig zu empfinden, was zu der Würde und den erhabenen Eigenschaften des anderen Geschlechts gehört, und dadurch vorbereitet würde, den läppischen Zieraffen mit Verachtung anzusehen und sich keinen andern Eigenschaften als den Verdiensten zu ergeben“ (ebd. 241).

In der „Natur“ der Frau findet sich mittels ihrer weiblichen Reize ein Hebel zur Moralisierung der Männer. Ihre unreflektierte, gefühlsbestimmte Moralität kann als positives Instrument betätigt werden, um die Geschlechterneigung an die Kriterien von Sitten und Anstand zu binden. Wenn Kant festhält:

„Das Frauenzimmer hat ein vorzügliches Gefühl für das *Schöne*, so fern es *ihnen selbst* zukommt, aber für das *Edle*, in so weit es am *männlichen Geschlechte* angetroffen wird. Der Mann dagegen hat ein entschiedenes Gefühl für das *Edle*, was zu *seinen* Eigenschaften gehört, für das *Schöne* aber, in so fern es an dem *Frauenzimmer* anzutreffen ist. Daraus muß folgen, daß die Zwecke der Natur darauf gehen, den Mann durch die Geschlechterneigung noch mehr zu *veredeln* und das Frauenzimmer durch eben dieselbe noch mehr zu *verschönern*“ (ebd. 240).

dann deduziert er nicht aus unterschiedlichen Wesensbestimmungen der beiden Geschlechter einen das jeweilige Geschlecht charakterisierenden „Zweck der Natur“, sondern bestimmt die Eigenschaften von Frau und Mann gemäß den von ihm erwünschten Resultaten. Diese Reihenfolge macht sich auch noch daran bemerkbar, dass Kant die Eigenschaften, auf die die Frauen aufgrund ihres

²³ Nolte sieht Kants Vorstellungen zur Mädchenbildung stark beeinflusst von Rousseaus Sophie im fünften Buch des *Émile*: Nolte 362 Fn. 42.

²⁴ Nolte erklärt diesen Widerspruch „als eine Auswirkung der dualistischen Anlage des Kantischen Systems“ (Nolte 350). Nun spielen Entgegensetzungen, bei denen das Entgegengesetzte zugleich eine Einheit bildet, in Kants Denken durchaus eine Rolle, in der hier abgehandelten Schrift eben der Dualismus von „schön“ und „erhaben“. Nur kann der Umstand, *dass* bei Kant solche Entgegensetzungen häufig vorkommen, nicht deren *inhaltliche* Fassung erläutern, das heißt für den vorliegenden Fall: wie Kant das Schöne und Erhabene näher bestimmt, warum er es auf die Geschlechterfrage bezieht und welche Konsequenzen er gezogen haben will.

Frauseins im Umgang mit anderen Menschen Wert legten, widersprüchlich bestimmt: Er schreibt ihrem Urteilsvermögen im Verkehr mit ihresgleichen ganz andere, gegensätzliche Kriterien zu als im Verkehr mit dem anderen Geschlecht und bestimmt dieses *Verhältnis* zum anderen Geschlecht als die „erhabene“ Seite des weiblichen Charakters:

„Ein Frauenzimmer ist darüber wenig verlegen, daß sie gewisse hohe Einsichten nicht besitzt, daß sie furchtsam und zu wichtigen Geschäften nicht auferlegt ist usw. usw., sie ist schön und nimmt ein, und das ist genug. Dagegen fordert sie alle diese Eigenschaften am Manne, und die Erhabenheit ihrer Seele zeigt sich nur darin, daß sie diese edle Eigenschaften zu schätzen weiß, so fern sie bei ihm anzutreffen sind“ (ebd. 240 f.)²⁵.

Ausgangspunkt von Kants Beobachtungen ist die Frage, wie sich das Geschlechterverhältnis für eine Verbesserung der sittlichen Verhältnisse nutzen ließe. Unter diesem Auftrag ordnet Kant nicht nur seine Charakterisierung der Frau ein, sondern auch – konsequenterweise – deren adäquate, geschlechtsspezifische Erziehung, sodass in seinen Vorschlägen dazu die Bildung des Subjekts in *dessen Funktionalisierung* für die diesem Auftrag gemäße Geschlechterrolle aufgeht. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Kants Vorschlag einer dem Geschlechtscharakter der Frau angemessenen Erziehung eine Art *Anti-Bildung* darstellt: Begreifen wird *ersetzt* durch Empfinden, Verstandesbildung durch Gefühlsbestimmtheit, die Bildung zu einem selbständigen Subjekt durch Anpassung an herrschende Gebräuche und Sitten. Betrachtet man den Kern der Moralphilosophie Kants aus seinen späteren Werken, dann empfindet man diese von Kant in den *Beobachtungen* vertretenen Ansichten quasi als Störung der Möglichkeit einer allgemeingültigen Erziehung, die nach dem Grundsatz der Vernunft sowohl männlichen als weiblichen Individuen erteilt werden kann.

2. Die *Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“* (1764/65): Freiheit und Moralität in der Erziehung

Kants *Bemerkungen in den Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* sind handschriftliche Notizen in seinem Handexemplar der ersten Auflage der *Beobachtungen*²⁶. Sie stellen zu einem kleinen Teil direkt Anmerkungen zum Text dar, in einem weit größeren Umfang darüber hinausgehende Reflexionen Kants²⁷, die vor allem um moral-, gesellschafts- und bildungsphilosophische Themen krei-

²⁵ Das Phänomen, dass (manche) Frauen andere Frauen nach anderen, durchaus gegensätzlichen Kriterien beurteilen als Männer (und umgekehrt), soll nicht geleugnet werden. Bestritten werden soll die Erklärung dieses Phänomens aus einer *geschlechtsspezifischen Eigenart des Urteilsvermögens*, weil dadurch die Gegensätzlichkeit der Kriterien – die sich den eigenen Vorstellungen über die Geschlechterrollen verdanken und darin vermittelt sind – in sich widerstreitende *Eigenschaften des Beurteilers* verwandelt werden.

²⁶ Siehe *Bemerkungen V* sowie *XX* 471.

²⁷ Siehe die Einleitung von Rischmüller, *Bemerkungen XVII*f.

sen und als eine Auseinandersetzung mit Rousseaus Schriften, insbesondere dessen zweiten *Discours* und dessen *Émile*, angesehen werden können²⁸.

Den Kontext von Kants Überlegungen zur Erziehung in den *Bemerkungen* bildet der Schluss der *Beobachtungen*^{29, 30}.

„Endlich nachdem das menschliche Genie von einer fast gänzlichen Zerstörung sich durch eine Art von Palingenesie glücklich wiederum erhoben hat, so sehen wir in unsern Tagen den richtigen Geschmack des Schönen und Edlen sowohl in den Künsten und Wissenschaften als in Ansehung des Sittlichen aufblühen, und es ist nichts mehr zu wünschen, als daß der falsche Schimmer, der so leichtlich täuscht, uns nicht unvermerkt von der edlen Einfalt entferne, vornehmlich aber, daß das noch unentdeckte Geheimniß der Erziehung dem alten Wahne entrissen werde, um das sittliche Gefühl frühzeitig in dem Busen eines jeden jungen Weltbürgers zu einer thätigen Empfindung zu erhöhen, damit nicht alle Feinigkeit blos auf das flüchtige und müßige Vergnügen hinauslaufe, dasjenige, was außer uns vorgeht, mit mehr oder weniger Geschmache zu beurtheilen“ (ebd. 256).

Kant skizziert in dieser abschließenden Passage eine Verfallsgeschichte der (abendländischen) Kulturentwicklung: Den vergangenen Höhepunkt der geschichtlichen Entwicklung stellen für Kant das klassische Griechenland und das republikanische Rom dar, in denen Sitten, Staatlichkeit und Kunst geprägt gewesen seien durch „deutliche Merkmale eines ächten Gefühls für das Schöne sowohl als das Erhabene“ (*Beobachtungen, II* 255), das heißt durch eine Kombination von Wohlgefälligkeit, Anständigkeit, Tugendhaftigkeit und Beständigkeit. In der römischen Kaiserzeit würden die Erscheinungsformen des Schönen und Edlen in Staat, Kunst und Sitten gegen ihren Gehalt verselbständigt, sodass sie zu einem bloßen „falschen Schimmer“ (ebd.) degenerierten. Diese zunehmende Veräußerlichung des Gefühls für das Schöne und Erhabene und die Entfremdung gegenüber seinem ursprünglichen Inhalt setze sich im Mittelalter fort, wo das Erhabene als identisch mit dem Schrecklichen gelte, sodass im Bereich der Sitten das Abenteuerertum, das Standhalten gegenüber lebensbedrohenden Mächten, und im Bereich von Kunst, Religion und Wissenschaft Phantasterei dominieren; dies bringe schließlich einen religiösen Fanatismus hervor, der sich einerseits in blutigen Kriegen und Gräueltaten äußere, andererseits im Aufblühen des Mönchtums, das der Gesellschaft einen nicht geringen „Blutzoll“ abverlangte, indem es „aus einem großen Theil nutzbarer Menschen zahlreiche Gesellschaften emsiger Müßiggänger [machte], deren grüblerische Lebensart sie geschickt machte, tausend Schulfratzen auszuhecken, welche von da in größere Welt ausgingen und ihre Art verbreiteten“ (ebd. 255 f.; 213 ff.). Erst in der Neuzeit besinne sich die Menschheit erneut auf ihre

²⁸ Siehe Reich 6; Schmucker 173, 177 f.; Busch II; *Anmerkung zu 4,30* in: *Bemerkungen* 150.

²⁹ Im vierten Teil der *Beobachtungen* geht es um das Gefühl des Schönen und Erhabenen in den verschiedenen Nationalcharakteren.

³⁰ Dieterich sieht diese Stelle als einen Schlüssel für das Verständnis von Kants Fragestellung in den *Beobachtungen* an: Es handelt sich nach ihm um eine kulturgeschichtliche Abhandlung (Dieterich: *II. Theil* 8-25), in der Kant in einer lockeren, essayistischen Art – angeregt von Rousseau – über „das Problem des Fortschrittes der Gattung“, über Bedingungen, Möglichkeiten, Mittel und Wege „einer Erziehung des Menschengeschlechtes“ nachdenkt (ebd. 24).

Humanität³¹, wodurch sich Kunst, Wissenschaft und Sitte wiederum vom Schönen und Edlen beseelt zeigten (siehe ebd. 256). Nun gilt es nach Kant, die menschliche Kultur in diesem Sinne weiter zum Blühen zu bringen, sich dabei aber nicht von der „edlen Einfalt“ zu entfernen und erneut dem „falschen Schimmer“ anheimzufallen. Dabei komme der Erziehung eine bedeutsame Funktion zu³². Sie müsse verhindern, dass „alle Feinigkeit bloß auf das flüchtige und müßige Vergnügen hinauslaufe, dasjenige, was außer uns vorgeht, mit mehr oder weniger Geschmacks beurtheilen“ (ebd. 256). Die zunehmende Kultivierung und Zivilisierung darf nicht nur die bloße Eitelkeit und Oberflächlichkeit des individuellen Geschmacks befördern. Die vornehmliche Aufgabe der Erziehung müsse dagegen, „das sittliche Gefühl frühzeitig in dem Busen eines jeden jungen Weltbürgers zu einer thätigen Empfindung [...] erhöhen“ (ebd.).

An dieser Aufgabenstellung für die Erziehung ist zweierlei hervorhebenswert: Erstens spricht Kant den Zögling als „Weltbürger“ an. Damit gibt er zu erkennen, dass in der Erziehung das Kind in erster Linie nicht als Vertreter eines sozialen Standes oder als Angehöriger einer Nation zu betrachten und zu behandeln sei, sondern als Teil der ganzen Menschheit. Zweitens solle in der Erziehung „das sittliche Gefühl [...] zu einer *thätigen* Empfindung“ erhöht werden: Aufgabe der Erziehung ist es also nicht nur, im Zögling eine Art von „moral sentiment“ erst hervorzurufen, sondern vielmehr die praktische Bedeutsamkeit dieses moralischen Gefühls zu fördern, damit dieses Gefühl nicht nur in der *Betrachtung* seiner selbst und der Mitmenschen verharre, sondern auf seine praktische *Verwirklichung* abziele³³.

2.1. Erziehung zur Freiheit

In den *Bemerkungen* nimmt Kant diese Funktionszuschreibung der Erziehung – sie habe einen Beitrag zur sittlichen Besserung der Gesellschaft zu leisten – wieder auf³⁴. In Rousseaus Erziehungskonzept sieht er sogar die einzige Abhilfe, dem moralischen Sittenverfall entgegenzuwirken:

„Die Erziehung des Rousseaus ist das einzige Mittel dem Flor der bürgerlichen Gesellschaft wieder aufzuhelfen. Denn da die Üppigkeit immer mehr zunimmt wodurch die Noth die Unterdrückung u. Verachtung der Stände u. die Kriege entspringen so können die Gesetze dawieder nichts ausrichten“ (*Bemerkungen* 129).

Kant skizziert ein Bild der Gesellschaft, das stark an die Ausführungen Rousseaus im zweiten Teil seiner *Abhandlung über den Ursprung der Ungleichheit* erinnert: Das Wachstum von Reichtum und Luxus bei wenigen Mächtigen bedinge in der Gesellschaft die Zunahme von Not und Elend, von Unterdrückungsmaßnahmen gegen die breite Masse, von Verachtung gegen die „einfachen Leute“ und von kriegerischen Überfällen auf fremde Gemeinwesen. Abhilfe dagegen sei von Gesetzen

³¹ Dieterich verweist auf die Ähnlichkeit von Kants Kulturauffassung mit der von Winkelmann. (Dieterich: *Kant und Rousseau* 13 f.; ders.: *II. Theil* 13 f.).

³² Siehe Rattner 80.

³³ Siehe Bötte 95 f.

³⁴ Siehe Werschkull 173.

nicht zu erwarten, da sie die „Üppigkeit“ schon immer unterstellen würden³⁵ und deshalb nicht wirksam zu bekämpfen in der Lage seien³⁶.

„Wie die Erziehung der Policey hilft ist daraus zu ersehen daß jene viele Güter eg. Seide Gold p.p. gänzlich entbehrlich macht diese aber umsonst verbietet weil sie dadurch nur kränket“ (ebd. 124).

Im Gegensatz zur Gesetzgebung und ihrer öffentlichen Überwachung³⁷ kann nach Kant die Erziehung die *Entstehung* dieser „Üppigkeit“ verhindern, indem sie das *Bedürfnis* nach Reichtum und Luxus erst gar nicht aufkommen lasse. Widersinnig sei es dagegen, dieses Bedürfnis zunächst zu wecken und dann seine Objekte für seine Befriedigung zu verbieten, denn das bedeute ja, es einerseits als Triebfeder des Willens ins Recht zu setzen und dem Willen andererseits die Betätigung seines Rechts durch obrigkeitliche Gewalt vorzuenthalten. Kant weist darauf hin, dass dieser Widerspruch auch nicht verschwinde, wenn man statt auf die weltliche Obrigkeit auf die Beihilfe der göttlichen Vorsehung zur Behebung des Strebens nach Reichtum und Luxus setze³⁸.

„Das Christentum sagt man soll sein Herz nicht an zeitliche Dinge hängen hierunter wird nun auch verstanden man solle frühzeitig verhüten daß keiner solche Anhänglichkeit sich erwirbt. Zu allererst aber Neigungen zu nähren und denn übernatürliche Beyhülfe erwarten sie zu regiren das ist Gott versuchen“ (ebd. 31).

In diesem Zitat wird schon angedeutet, dass Kants Kritik über eine Kritik an gesellschaftlichen Macht- und Knechtschaftsverhältnissen hinausgeht: Er warnt mit dem Christentum vor einer „Anhänglichkeit an zeitliche Dinge“. In dieser Reflexion ist es weniger das Streben nach den *falschen Gütern*, das Kant zum Problem erklärt, sondern eine falsche *Stellung* zu den eigenen Bestrebungen: In der Befangenheit des Strebens nach weltlichen Gütern verliert der Mensch seine Freiheit zur Selbstbestimmung und wird durch die Objekte seiner Begierde allein bestimmt. Dieses Verhältnis setzt sich im Verlust der Freiheit im Verkehr mit anderen Personen fort:

„Der Verlust der Freyheit gründet sich entweder auf der Anhänglichkeit oder der Unterwürfigkeit. Im ersten Falle wird man beherrscht vermittelst seiner Neigung (entweder zu Sachen oder zu Menschen wie in der Liebe und Freundschaft Elternliebe) oder wieder seine Neigungen. Jene ist eine Folge der weichlichen Üppigkeit diese aber der furchtsamen Feigheit und ist eine Folge der ersten“ (ebd. 122).

³⁵ Vgl. hierzu Rousseau in seinem *Brief an Herrn Abbé Raynal* in: *Schriften I* 64 f.

³⁶ Siehe hierzu die *Anmerkung zu 140, 18* von Rischmüller (*Bemerkungen* 270).

³⁷ Im 18. Jhd. wurden unter dem Begriff „Polizei“ nicht so sehr die staatlichen Ordnungshüter und deren Amt verstanden, sondern „die Handhabung guter Ordnung und Verfassung so wohl in Ansehung der Personen als Sachen eines Staates“ (*Die Polizey*. In: Adelung 41203; vgl. Adelung: *GKW III* 803 f.), die u. a. auch staatliche Wirtschafts- und Sozialpolitik miteinschloss.

³⁸ Rischmüller verweist auf eine ähnliche Überlegung Kants zum Verhältnis von Religion und Erziehung: „Die heilige Schrift wirkt mehr auf die Verbesserung wenn übernatürliche Kräfte dazu kommen. Die gute moralische Erziehung mehr wenn alles bloß nach der Ordnung der Natur geschehen soll“ (*Bemerkungen* 18).

Kant unterscheidet hier zwei Arten von Unfreiheit: Die erste Art besteht darin, dass andere einen lenken können, indem sie die eigene „Anhänglichkeit“, d. i. das Sich-abhängig-Machen von sachlichen oder menschlichen Objekten der Begierde und Zuneigung, für ihre Zwecke ausnutzen; diese Hingabe an materielle Güter und geliebte Menschen ist nach Kant eine Form von „Zivilisationskrankheit“, nämlich eine Konsequenz der Gewöhnung an Wohlstand und Überfluss, die einen nachgiebig mache gegenüber den eigenen Neigungen. Die zweite Art ist die unmittelbare Unterwerfung unter den Willen eines anderen zu Lasten der eigenen Bestrebungen; sie gründe in einer untertänigen Haltung gegenüber diesen: Man tue, was der andere von einem fordere, weil man den anderen fürchte und nicht den Mut habe, ihm die Stirn zu bieten. Auch diese „furchtsame Feigheit“ sieht Kant durch die „weichliche Üppigkeit“ bedingt.

Kant legt deshalb größten Wert darauf, dass der Mensch seine Neigungen „überwinden“ bzw. „ausrotten“ solle, wobei der Erziehung die Aufgabe zukomme, die Entstehung von „Neigungen“ bei den Kindern von Anfang an zu verhindern:

„Es ist ein grosser Unterschied seine Neigungen zu überwinden oder sie ausrotten nemlich machen daß man sie verliere dieses ist auch noch davon unterschieden Neigungen abhalten nemlich machen daß jemand sie niemals bekomme. jenes ist bey Alten dieses bey Jungen nöthig“ (ebd. 24).

Das heißt nun wiederum nicht, dass der Mensch keine Interessen ausbilden solle und dass Kinder zu einem asketischen, selbstgenügsamen Leben erzogen werden sollten, in dem sie Beziehungen zu ihren Mitmenschen möglichst meiden müssten. Kant hebt im Gegenteil hervor, wie wertvoll Freundschaften für Jugendliche seien, und dass deren Disposition sie viel eher dazu befähige, Freundschaften zu schließen, als Erwachsene dies könnten:

„Das Jünglingsalter ist zur Freundschaft auferlegter weil es uneigennützlicher theilnehmender wohlwollender und aufrichtiger ist als das spätere“ (ebd. 109).

Kant wendet sich ebenso dagegen, sinnliche Antriebe, bloß weil sie der Bedürfnisnatur der Menschen entspringen, zu „verteufeln“, und beruft sich dabei auf Rousseaus Einsichten in die Natur des Menschen:

„Die jetzige *Moralisten* setzen viel als Übel voraus und wollen lehren es zu überwinden und viel Versuchung zum Bösen voraus und schreiben Bewegungsgründe vor sie zu überwinden Die *rousseauische* Methode lehrt jenes vor kein Übel und diese also vor keine Versuchung zu halten“ (ebd. 19).

Wenn Kant gegen die Existenz von „Neigungen“ polemisiert und in Bezug auf die Erziehung empfiehlt, diese gar nicht erst entstehen zu lassen, so redet er nicht einem kärglichen Idealzustand menschlicher Lebensführung das Wort³⁹, in dem sich der Mensch den kulturellen und zivilisatorischen Fortschritten entziehe, sich

³⁹ So betont auch Friederike Werschull, dass Kant eine „kulturkritische, nicht kulturfeindliche Haltung einnimmt“ (Werschull 174).

auf seine unmittelbare, natürliche Bedürftigkeit, nämlich Nahrungs- und Geschlechtstrieb und Ruhebedürfnis, reduziere und mitten in der entwickelten Gesellschaft quasi „in die Wälder“ zurückkehre – ein Programm, auf das die Gesellschaftskritik Rousseaus von vielen seiner Zeitgenossen reduziert wurde⁴⁰. Kant spricht sich vielmehr dagegen aus, den durchaus durch die Gesellschaft, deren Möglichkeiten und Gebräuchen *entwickelten* Bedürfnissen und Interessen einen verkehrten Stellenwert zukommen zu lassen, nämlich – wie oben bereits dargestellt – anstelle der freien Disposition über sie und im Wissen um die Relativität, sich von ihnen abhängig zu machen, sich durch sie bestimmen zu lassen und ihnen einen absoluten Wert zuzumessen⁴¹. Die Rousseauschen Ausführungen über den unzivilisierten Menschen des „Naturzustandes“ dienen dabei nach Kant als Beurteilungsmaßstab⁴², mit dessen Hilfe man unterscheiden könne, wovon man wirklich abhängig und damit ein Stück weit bestimmt sei und wovon nicht:

„Wenn man die Glückseligkeit des Wilden erweckt so ist es nicht um in die Wälder zu kehren sondern nur um zu sehen was man verlohren habe indem man anderseits gewinnt. Damit man in dem Genusse und Gebrauch der geselligen Üppigkeit nicht mit unglücklichen und unnatürlichen Neigungen daran klebe und ein gesitteter Mensch der Natur bleibe. Jene Betrachtung dienet zum Richtmaaße. Denn niemals schafft die Natur einen Menschen zum Bürger und seine Neigungen seine Bestrebungen sind blos auf den einfältigen Zustand des Lebens abgezielt“ (ebd. 29).

Kant verweist darauf, dass Kunst, Sitten und die politische Organisation des Gemeinwesens Produkte der *geschichtlichen* Entwicklung der Menschheit sind und nicht selbst Bestandteil der menschlichen *Natur*. Bürgerliche Verhältnisse und Lebensweisen sollten deshalb weder zu Naturnotwendigkeiten verklärt, noch sollte ihnen umgekehrt vorgehalten werden, dass sie sich von der ursprünglichen Natur des Menschen entfernt hätten. In ihnen diene die Besinnung auf ein ursprüngliches „einfaches Leben“ als Korrektiv dafür, dass man inmitten der bürgerlichen Abhängigkeitsverhältnisse in der Lage sei, sich seine Freiheit zu bewahren.

Da Kant mit Rousseau die herausragende Bedeutung der Freiheit für die Erziehung festhält – „Die Hauptabsicht des Rousseaus ist daß die Erziehung frey sey und auch einen freyen Menschen mache“ (ebd. 124) – ist an dieser Stelle ein Exkurs zu Kants Freiheitsbegriff nötig⁴³, wie er sich in seinen „vorkritischen“ gesellschaftsphilosophischen Überlegungen darstellt. Denn in der pädagogischen Kantforschung wird zum großen Teil der Begriff „Freiheit“ bei Kant mit sittlicher oder politischer Selbstgesetzgebung, also mit dem Gedanken der Autonomie aus seinen moral- und rechtsphilosophischen Abhandlungen, identifiziert und ein Verständnis von

⁴⁰ Das berühmteste Beispiel für diesen Vorwurf ist wohl Voltaires polemischer *Brief an Rousseau vom 30. August 1755*, in: Rousseau: *Schriften zur Kulturkritik* 301 ff.

⁴¹ Auch John Locke hat sich in seinen *Gedanken über Erziehung* dafür ausgesprochen, nicht die Begierden für einen Fehler zu halten, sondern deren mangelnde Beherrschung: Locke 36 f.

⁴² Siehe Werschkull 174.

⁴³ Zur philosophischen Diskussion um Kants Freiheitsbegriff: Allison; Beck: *Kommentar*; Bittner; Bojanowski; Forschner; Prauss; Schönecker; Timmermann; zur pädagogischen Grundlagendiskussion: Hornstein; Vogel.

Freiheit wie etwa bei Rousseau – als Unabhängigkeit von äußerem Zwang, als Zustand, in dem man Herr seiner selbst sei⁴⁴ – zurückgewiesen⁴⁵. In den *Bemerkungen* findet sich eine längere Ausführung Kants zur Freiheit, die hier stark gekürzt wiedergegeben werden soll:

„Von der Freyheit

Der Mensch hängt von vielen äußern Dingen ab er mag sich befinden in welchem Zustande er auch wolle. Er hängt jederzeit durch seine Bedürfnisse an einigen durch seine Lüsterheit an andern Dingen und indem er wohl der Verweser der Natur aber nicht ihr Meister ist so muß er sich lieber nach dem Zwange derselben bequemen weil er nicht findet daß sie sich immer nach seinen Wünschen bequemen will. Was aber weit härter und unnatürlicher ist als dieses Joch der Nothwendigkeit das ist die Unterwürfigkeit eines Menschen unter den Willen eines andern Menschen. [...]

Die Ursache hievon ist auch sehr klar und rechtmäßig. Alle andre Übel der Natur sind doch gewissen Gesetzen unterworfen die man kennen lernet um nachher zu wählen wie fern man ihnen nachgeben oder sich ihnen unterwerfen will. [...]

Allein der Wille eines jeden Menschen ist die Wirkung seiner eignen Triebe Neigungen und stimet nur mit seiner wahren oder eingebildeten Wohlfahrth zusammen. Nichts kann aber wenn ich vorhero frey war mir einen greslicheren Prospekt von Gram und Verzweiflung eröffnen als daß künftig hin mein Zustand nicht in meinen sondern in eines andern Willen soll gelegt seyn. Es ist heute eine strenge Kälte ich kann ausgehen oder auch zu Hause bleiben nachdem es mir beliebt allein der Wille eines andern bestimmt nicht das was mir diesesmal sondern ihm das Angenehmste ist. [...]

Daß der Mensch selbst aber gleichsam keiner Seele bedürfen und keinen eignen Willen haben soll und daß eine andere Seele meine Gliedmaßen bewegen soll das ist ungereimt und verkehrt“ (ebd. 70 ff.).

Kant stellt in dieser Überlegung heraus, dass es der Mensch in seinen praktischen Verhältnissen mit zweierlei Art von Zwang zu tun haben könne: den Zwang durch die Natur und den Zwang durch andere Menschen. Der Zwang durch die Natur bestehe darin, dass der Mensch in seinen Begehungen und Bestrebungen – gleichgültig dagegen, ob man diese für vernünftig erachte oder nicht, wie Kant hervorhebt – von materiellen Objekten abhängt und von seiner natürlichen Umgebung affiziert sei. Diese unterlägen nicht einfach dem Willen des Menschen, sondern besäßen eine Eigen-gesetzlichkeit, die der menschliche Wille in Rechnung stellen und der er sich akkom-modieren müsse. Diese Gesetzmäßigkeiten könne der Mensch zwar studieren, um die Natur für die eigenen Zwecke zu gebrauchen, indem er – soweit er das vermag – die Naturgesetze für sich wirken lasse; seinen Willen gegen sie durchsetzen, könne er aber nicht: Der Mensch habe es bei der Natur eben mit Sachnotwendigkeiten zu tun. Deswegen könne man aber umgekehrt im Verhältnis zur Natur nicht von Unfreiheit im eigentlichen Sinn sprechen: Der Zwang der Natur gehöre vielmehr zur Betätigung menschlicher Freiheit dazu⁴⁶. Kant spricht deshalb vom „Joch der Nothwendigkeit“.

⁴⁴ Siehe Rousseau: *Ursprung der Ungleichheit* 235 ff.

⁴⁵ Exemplarisch hierfür Bunke 84 ff.

⁴⁶ Bockow trifft meines Erachtens Kants Intention nicht, wenn er dafür argumentiert, dass sich Kant in der Reflexion „Über Freiheit“ in einen „nicht aufzulösenden Widerspruch [verstricke]: strenge Gesetzlichkeit der Natur als Ursache für die Regel- und Gesetzlosigkeit der Freiheit“, da einerseits für Kant „Freiheit nur vorstellbar sei als ein krasser Gegensatz zu der naturgesetzlich

Dagegen sei der Zwang durch andere Menschen die Negation des eigenen Willens. Indem ein Anderer in der Lage sei, sich den eigenen Willen zu unterwerfen, werde der eigene Wille zur abhängigen Variable von dessen Willen. Dieser verfüge dann über einen als sein Werkzeug. Kant hebt hervor, dass dieses Unterwerfungsverhältnis rücksichtslos sei gegen die eigenen Bedürfnisse und Zwecke. Während man im Verhältnis zur Natur relativ zu den Naturbedingungen, denen man ausgesetzt ist, seine eigene Lebensweise verfolgen könne, sei dies im Unterworfensein unter den Willen eines anderen Menschen von vornherein ausgeschlossen: Dieser mache sein Wohl gegen den Unterworfenen geltend und benutze ihn dafür. Kant stellt heraus, dass ein solches Unterwerfungsverhältnis ein unmittelbarer Widerspruch für jeden Menschen sei, da dieses Verhältnis dessen Personalität und Subjektivität tilge⁴⁷.

Mit diesen Überlegungen macht Kant deutlich, dass er Unfreiheit weniger im Verhältnis zur Natur angesiedelt sieht, sondern im Verkehr der Menschen. Unfreiheit bedeutet dann, dass ein Mensch einem anderen unterworfen sei. Das zeigt, dass sich Kant in seinen gesellschaftsphilosophischen Reflexionen der sechziger Jahre dem Freiheitsbegriff Rousseaus annähert⁴⁸: Er versteht unter Freiheit negativ die Abwesenheit von Zwang durch andere und positiv einen Zustand, in dem man über sich und sein Tun selbst bestimmen kann und so Herr seiner selbst ist⁴⁹.

Den elementaren Einspruch dagegen, dass man dem Willen eines Anderen unterworfen sei, sieht Kant auch schon bei Kindern sich regen:

„Der Mensch hat seine eignen Neigungen und und [sic!] vermöge seiner Willkühr einen Wink der Natur seine Handlungen diesen zufolge zu richten. Es kann nun nichts entsetzlicher seyn als daß die Handlung eines Menschen unter dem Willen eines andern stehen soll. Daher kann kein Abscheu natürlicher seyn als den ein Mensch gegen die Knechtschaft hat. Um deswillen weinet und erbittert sich ein Kind wenn es das thun soll was andere wollen ohne daß man sich bemühet hat es ihm beliebt zu machen. Und es

bestimmten Determination der Natur und mithin nur als ‚Schrecklichkeit fundamentaler Gesetzlosigkeit‘ und er sie andererseits zugleich ‚als Ausdruck einer naturalen Komponente des Menschen, ‚seiner eigenen Triebe, Neigungen‘‘ bestimme (Bockow 115). Meiner Ansicht nach interpretiert Bockow Kants Reflexion an dieser Stelle zu sehr vom Standpunkt der kritischen Philosophie und deren Terminologie her.

⁴⁷ Schwarz identifiziert dieses Unterwerfungsverhältnis damit, dass „eine positive Einwirkung auf einen fremden Willen nicht stattfinden kann und darf“ (Schwarz 112). Diese Interpretation ignoriert meines Erachtens den Kontext von Kants Überlegungen – Freiheit und ihre Aufhebung durch Zwang –: Kant geht es nicht darum, zu zeigen, dass generell der Umstand, dass jemand anderes einen dazu bewegen will, einen bestimmten Zweck zu fassen, und dementsprechend auf einen anderen Willen einwirkt, einen Widerspruch zur eigenen Freiheit darstellt; Kant geht es vielmehr um die Form der „Einwirkung“: nicht argumentativ und durch Darlegung von Gründen, sondern durch Zwang und Befehlsgewalt.

⁴⁸ Siehe Bockow 114.

⁴⁹ Schmucker arbeitet dieses Verständnis von Freiheit im Sinne davon, Herr seiner selbst zu sein, auch heraus, versteht dies aber als rein „innerliches“ Verhältnis, nämlich: „weder der Sklave seiner eigenen Neigungen noch der der allgemeinen Meinung“ zu sein (Schmucker 224). Brandt dagegen sieht in der Reflexion *Von der Freyheit* einen „aufrührenden Protest im Stil des ‚Sturm und Drang‘ gegen die Erniedrigung der Menschen, wenn sie in den Besitz anderer Menschen geraten“ (Brandt: *Bestimmung* 280).

wünscht nur bald ein Mann zu seyn und nach seinem Willen zu schalten. Welche neue Knechtschaft von Sachen muß sich⁵⁰ erheben um jenen einzuführen“ (ebd. 68).

Kant erweist sich hier als ein genauer Beobachter kindlichen Verhaltens. Denn auch wenn Kinder natürlich noch keinen Begriff von Freiheit haben, ist am Umgang von Drei- bis Fünfjährigen mit anderen, vornehmlich mit vertrauten Erwachsenen, festzuhalten, dass sie „gleichzeitig frei und von den anderen geachtet sein“ wollen⁵¹. Man spricht von diesem Lebensabschnitt der Kinder auch gerne als „Trotzphase“ und meint damit, dass die Kinder gegen den elterlichen, überlegenen Willen aufbegehren, der ihnen Grenzen auferlegt und ihren aufkeimenden Willen in Schranken weist⁵². Kinder reagieren dabei oft sehr prinzipiell: Wird ihnen etwas von den Erwachsenen abgeschlagen, was sie im Sinn hatten, dann weinen sie Tränen der Wut und sind kaum zu beruhigen, auch dann nicht, wenn die Erwachsenen sich daraufhin bemühen, ihren Vorstellungen zu entsprechen; sie beruhigen sich meist erst dann, wenn ihre Aufmerksamkeit auf etwas anderes gelenkt wird, das sie fesselt. Insofern kann man durchaus davon sprechen, dass die Triebkraft der Wut der Kinder weniger die Unangemessenheit der sie umgebenden Wirklichkeit hinsichtlich ihrer Wünsche spiegelt – was jedoch allemal den Ausgangspunkt ihres Zornes bildet –, sondern das Empfinden des Untergeordnetseins des eigenen Willens unter den anderer Individuen, das „natürliche Gefühl von Abscheu gegenüber Knechtschaft“.

Kant weist im Schlussgedanken seiner Überlegung darauf hin, dass die Bildung eines kindlichen Willens hin zu einem fertigen, selbständigen Willen eines Erwachsenen eine „Knechtschaft von Sachen“ impliziere. Er unterstreicht damit die gewichtige Rolle der Objektivität in der Förderung und Entfaltung eines eigenständigen Willens: Zum Bereich der Willensbildung gehöre das Sich-Arbeiten an der Objektivität wesentlich dazu. Den Kindern müsse im Prozess ihres Heranwachsens vermittelt werden, dass ihre Wünsche und ihr Begehren nicht nur von den Erwachsenen, sondern in größerem Maß vom Vorhandensein materieller Objekte und von deren sachlichen Eigenarten abhängig seien. Die Gesetzmäßigkeiten der Dinge kennenzulernen, das eigene Wollen ins Verhältnis zur Objektivität zu setzen, dadurch sachlich bestimmte Interessen auszubilden und damit die eigene Willkür zu objektivieren, diese „Knechtschaft von Sachen“, zeichne zunächst den Prozess der Bildung eines selbständigen Willens aus und deutet somit zu einem nicht unwesentlichen Teil den Prozess der Emanzipation vom elterlichen Willen.

Die Bedeutsamkeit dessen, dass Kinder einen selbständigen Willen entwickeln, macht Kant noch in einer anderen Reflexion deutlich, wo er über den Grund des Gehorsams der Kinder gegenüber ihren Eltern nachdenkt:

„Der Gehorsam des Kindes gegen die Eltern gründet sich nicht 1. auf Dankbarkeit. 2. nicht darauf daß sie sich nicht selbst erhalten können denn das wäre auf den Nutzen

⁵⁰ Rischmüller liest hier ein „sie“. Ich folge Lehmann, der aufgrund des Satzsinnnes ein „sich“ wiedergibt; siehe *Bemerkungen*, XX 88.

⁵¹ Piaget 118, Anm. 18.

⁵² Charlotte Bühler spricht hier von einer „Oppositionskrise“; siehe Piaget 117 f.

2. Die Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ (1764/65)

gegründet sondern weil sie keinen eigenen complete Willen haben und es gut ist durch den Willen anderer dirigiert zu werden. [...] Können sie sich selbst ernähren so hört der Gehorsam auf“ (ebd. 53).

Kant stellt sich die Frage, worauf sich die Intuition gründe, dass Eltern zu Recht von ihren Kindern Gehorsam verlangen dürfen. Zwei mögliche Antworten lehnt er ab: Weder könne das Recht der Eltern auf Gehorsam als eine Dankspflicht⁵³ angesehen noch unmittelbar daraus abgeleitet werden, dass Kinder nicht selbst für sich sorgen können und das für sie die Eltern tun, da dies die Gehorsamspflicht zu einer abhängigen Variable des Nutzens der elterlichen Fürsorge für die Kinder machen würde. Stattdessen muss nach Kant die Basis der Gehorsamspflicht der Kinder in dem Umstand gesehen werden, dass die Kinder noch keinen eigenständigen, fertigen Willen haben und deswegen jemanden brauchen, der sie anleitet. Kant scheint sich in einen Widerspruch zu verwickeln, wenn er das Ende dieses Gehorsams damit zusammenfallen lässt, dass die Kinder nun selbst für sich sorgen können, also doch das als Kriterium für das Vorliegen der Gehorsamspflicht ansetzt, was er vorher ausgeschlossen hat. Dieser scheinbare Widerspruch verschwindet, wenn man zu verstehen versucht, was Kant mit seinen Formulierungen betonen will: An dem Umstand, dass Kinder auf die Fürsorge ihrer Eltern angewiesen sind, ist hinsichtlich der Begründung ihrer Gehorsamspflicht gegenüber den Eltern nicht entscheidend, *was* sie dann wirklich an Fürsorge bekommen, sondern *warum* sie diese überhaupt brauchen: Sie sind noch keine selbständigen Personen mit einem selbständigen Willen⁵⁴.

Wenn nun Kant in seinen Reflexionen als Ziel der Erziehung die Freiheit des Zöglings im Sinne einer Befähigung dazu, Herr seiner selbst sein zu können, bestimmt, dabei das Moment der Verobjektivierung des subjektiven Willens betont⁵⁵ und von daher den kindlichen Willen als noch nicht fertig und unselb-

⁵³ Kant gibt hier keine Begründung für seine Ablehnung des Gehorsams aus Dankbarkeit. In der 1797 veröffentlichten *Metaphysik der Sitten* lässt Kant eine solche im Paragraphen 29 im Abschnitt *Das Elternrecht der Rechtslehre* erkennen: Dankbarkeit gehöre zu den Tugendpflichten, also in den Bereich der Gesinnung, die man einfordern könne, hinsichtlich derer man auch andere kritisieren könne, die aber zu erzwingen man nicht befugt sei, was einem auch gar nicht möglich sei im Unterschied zu den aus dem Recht ableitbaren Pflichten, die Handlungen und Verhaltensweisen normieren. Siehe *MdS*, VI 281; 214; 231.

⁵⁴ Diese Interpretation wird dadurch gestützt, dass Kant im Schlussgedanken ursprünglich „erziehen“ statt „ernähren“ notiert hatte, also das Ende des Gehorsams mit der Fähigkeit, sich selbst zu erziehen, verknüpft sah (*Bemerkungen* 53). Kant hat sich dann vermutlich gegen die Formulierung „sich selbst erziehen“ als Ausdruck dafür, dass man der Leitung anderer nicht mehr bedürfe, sich selbst bestimmen und auch den eigenen Vorstellungen gemäß modifizieren könne, entschieden, da ihm in der Formulierung „sich selbst ernähren“ der materielle Gehalt von Selbstbestimmung, d. i. die Fähigkeit zur Lebensgestaltung, besser gekennzeichnet erschien. Im Übrigen setzt Kant in der *Metaphysik der Sitten* im in der vorherigen Anmerkung erwähnten Kontext das Vermögen zur Selbsterhaltung mit Mündigkeit und der Fähigkeit, Herr seiner selbst zu sein, gleich (siehe *MdS*, VI 282). Nach Lutz Koch ist „Selbsterhaltung [...] für Kant“ geradezu „das Kriterium zur Einteilung der Altersstufen“ (Koch: *Didaktik* 135 Fn. 5).

⁵⁵ Kant ist in dieser Hinsicht gar nicht so weit von Hegel entfernt, der Bildung als einen Prozess des Sich-Abarbeitens des subjektiven Geistes am objektiven Geist versteht. Zu Hegels Gedanken siehe den Aufsatz *Hegel und der Mut zur Bildung* von Wolfgang Sünkel, in: Sünkel: *Erziehung* 61 ff.

ständig beschreibt, dann ist das nicht so zu verstehen, dass Kant in seinem Nachdenken über Erziehung den Zögling in seiner Verfasstheit diesem Erziehungsziel subsumieren, sich ihn also nur negativ, als bloßes Noch-nicht vorstellen und dadurch seine positiven Eigenarten ignorieren würde. Denn Kant warnt im Gegenteil davor, die Eigenständigkeit der Kindheit nicht gelten zu lassen:

„Dass unsre Jünglinge und Männer noch so kindisch seyn macht weil sie vorher nicht gnug Erlaubnis gehabt haben Kinder zu seyn. So blühen die Bäume im Herbst denen das Frühjahr die Blüten nicht gehörig hat ausbrechen lassen“ (ebd. 133 f.).

Kant weist darauf hin, dass vielerlei auffällige, unreife Verhaltensweisen von jungen Erwachsenen nicht diesen vorgeworfen werden sollten, sondern in Erziehungsfehlern begründet lägen: In ihrer Erziehung sei ihnen keine Möglichkeit gegeben worden, ihre Kindheit auszuleben, indem ihre Bedürfnisse als Kinder ignoriert worden seien. Und diese Ignoranz der Eltern und Erzieher mache sich nun bei den jungen Erwachsenen so geltend, dass die Kindheit ihr entwicklungsgeschichtliches Recht „einfordere“, sobald der Einfluss der Erzieher geschwunden sei.

So wichtig es also nach Kant in der Erziehung ist, eine klare Vorstellung davon zu haben, wozu erzogen werden solle, und sich auf den Zögling hinsichtlich seiner späteren Möglichkeiten zu beziehen, so wichtig ist es eben auch, den Zögling in seiner aktuellen Verfasstheit zu erkennen und in der Erziehung dieser gerecht zu werden. Kinder dürfen in der Erziehung nicht als „kleine Erwachsene“ behandelt werden⁵⁶, ihre Bedürfnisse, Fähigkeiten und Dispositionen nicht einfach als unvollkommene oder schwächere Ausgabe der Erwachsenen vorgestellt und behandelt werden. Letzteres hebt Kant anhand folgender Überlegung hervor, in der er über den Verstand und dessen Entwicklung in unterschiedlichen Lebensphasen nachdenkt:

„Der Kinder Verstand ist derjenige der nur dasjenige beurtheilt was ihm gegenwärtig nützlich ist. Der männliche Verstand urtheilt über den künftigen Nutzen der veraltete Verstand verachtet den gegenwärtigen Nutzen und hat einen eingebildeten Nutzen zum Zweck der niemals künftig seyn wird“ (ebd. 87).

Nach Kant unterscheidet sich der Verstand von Kindern, von Erwachsenen und von alten Menschen durch eine verschiedenartige Stellung zum Nutzen: Während das kindliche Urteil durch den unmittelbaren, gegenwärtigen Nutzen geprägt sei, sei das der Erwachsenen durch eine längerfristige, auf die Zukunft gerichtete Nutzenerwägung bestimmt; das der alten Menschen beziehe sich dagegen auf keinen wirkli-

Alexis Philonenko sieht Kant gerade in seinen pädagogischen Überzeugungen als einen Vorläufer Hegels an und stellt in seinem einleitenden Essay *Kant et le Problème de l'Éducation* zu seiner Übersetzung von *Immanuel Kant über Pädagogik* ins Französische die zentrale Bedeutung der Arbeit für den Kantischen Bildungsbegriff heraus: Philonenko 9-65, insbesondere 37 ff.

⁵⁶ Dass dies lange Zeit keine Selbstverständlichkeit war, zeigt Philippe Ariès in seiner *Geschichte der Kindheit*. Für Ulrich Herrmann gehört dagegen die Auffassung, „dass man noch bis ins 17. und 18. Jahrhundert Kinder nicht als Kinder, sondern als 'kleine Erwachsene' wahrgenommen habe, [...] zum festen Bestand historisch-pädagogischer *Legendenbildung*“ (Herrmann 32).

chen Nutzen, sondern habe einen eingebildeten, bloß in der Vorstellung existierenden Nutzen zur Richtschnur.

2.2. Moralische Erziehung

Neben der Erziehung zur Freiheit bildet die moralische Erziehung einen zweiten Themenkomplex der Überlegungen Kants in den *Bemerkungen*. Folgt man dem Schlussgedanken der *Beobachtungen*, ist auch und vor allem die moralische Erziehung als ein Beitrag zur sittlichen Besserung der Gesellschaft zu verstehen. Denn dabei komme es ja darauf an, „das sittliche Gefühl frühzeitig in dem Busen eines jeden jungen Weltbürgers zu einer thätigen Empfindung zu erhöhen“ (*Beobachtungen* 256). Im Anschluss an das oben Entwickelte lässt sich auch in Kants Reflexionen zur moralischen Bildung ein Hinweis auf die pädagogische Bedeutsamkeit einer genealogischen Betrachtung auffinden:

„Der einfältige Mensch hat sehr früh eine Empfindung von dem was Recht ist aber sehr spät oder gar nicht einen Begriff davon. Jene Empfindung muß weit eher entwickelt werden als der Begriff. lehret man ihn frühe entwickeln nach Regeln so wird er niemals empfinden“ (*Bemerkungen* 25)⁵⁷.

Kant wendet sich dagegen, dass man in der sittlichen Bildung von Anfang an auf den Intellekt setzt und versucht, bei den Zöglingen einen sittlichen Standpunkt dadurch zu entwickeln, dass ihnen die Prinzipien der Moralität erläutert werden und sie sich so einen Begriff davon bilden sollen, was sittlich erlaubt, verboten oder geboten sei. Denn durch dieses Vorgehen lernen die Zöglinge die Sittlichkeit nur als etwas ihnen gegenüber Äußerliches, von ihnen Unabhängiges kennen, das heißt als etwas, das im gesellschaftlichen Verkehr seine Gültigkeit und auch Berechtigung haben mag, mit dem eigenen Leben und den eigenen Erfahrungen aber erst einmal nichts zu tun hat. Stattdessen gilt es nach Kant, in der sittlichen Bildung zunächst und zuvorderst den Fokus auf die Ausbildung eines sittlichen Rechtsempfindens zu legen, das heißt den Zöglingen zu ermöglichen, dass sie eine unmittelbare, gefühlsmäßige Vorstellung davon entwickeln, was rechtens ist und was nicht. Denn gerade durch diese Unmittelbarkeit erfahren die Zöglinge das sittliche Urteil als eine sie affizierende Angelegenheit und darin den sittlichen Standpunkt als ihren eigenen. Diese Vorgängigkeit und qualitative Besonderheit des Rechtsempfindens gegenüber dem begrifflichen Verständnis moralischer Prinzipien kann man nach Kant an den so genannten einfachen Leuten studieren: Diese rechtschaffenen Menschen bilden sehr früh ein solches Rechtsempfinden aus und legen sich erst spät oder auch gar nicht ein begriffliches Verständnis der von ihnen längst praktizierten sittlichen Prinzipien zu.

In einer weiteren Reflexion kommt Kant auf den Stellenwert des moralischen Empfindens in der sittlichen Bildung noch in anderer Hinsicht zu sprechen:

⁵⁷ Schmucker sieht diese Reflexion als eine Auseinandersetzung Kants mit zentralen pädagogischen Problemstellungen Rousseaus an; siehe Schmucker 195 f.

„Ich kann einen anderen niemals überzeugen als durch seine eigene Gedanken. Ich muß also voraussetzen der andere habe einen guten und richtigen Verstand sonst ist es vergeblich zu hoffen er werde durch meine Gründe können gewonnen werden. Eben so kann ich niemanden moralisch rühren als durch seine eigene Empfindungen ich muß also voraussetzen der andere habe eine gewisse Bonitaet des Hertzens sonst wird er bey meiner Schilderung des Lasters niemals Abscheu und bey meinen Anpreisungen der Tugend niemals Triebfedern in sich fühlen“ (ebd. 30).

Kant hält in dieser Überlegung zwei Punkte fest: Erstens, dass, wenn man in einem argumentativen Diskurs jemand anderen von den eigenen Urteilen überzeugen will, dies nicht ohne die Einsicht des anderen in die vorgebrachten Gründe geht: Der andere muss die eigenen Argumente gedanklich nachvollziehen, sie sich zu eigen machen. So schließt jede argumentative Auseinandersetzung ein, dass man dem anderen unterstellt, er könne auch zu der gewünschten Einsicht gelangen, das heißt, dass er über das gleiche Urteilsvermögen wie man selbst verfüge, wahr und falsch sowie gute Gründe von bloß scheinbaren unterscheiden und selbst zu einem Urteil gelangen könne, das sich nur dieser Prüfung der Argumente verdanke^{58, 59, 60}. Soweit sittliche Bildung auf Einsicht abzielt und argumentativen Charakter hat, trifft dies auch auf sie zu. Jedoch kommt bei ihr eine weitere Unterstellung hinsichtlich des zu Überzeugenden hinzu: Sittliche Bildung ist zweitens zugleich mit einer motivationalen Dimension verknüpft. Ihr Ziel ist es nicht nur, dass der andere zu korrekten Urteilen darüber gelange, was im moralischen Sinne gut und böse ist, sondern dass das als richtig Eingesehene für ihn auch zur bewegenden Kraft, zur „Triebfeder“ seines Wollens und Tuns werde. Wie kann nun die Vermittlung einer solchen Motivation gedacht werden? Hier spielen nach Kant wiederum moralische Empfindungen eine entscheidende Rolle, denn es gilt, den zu Bildenden „moralisch [zu] rühren“, das heißt zu veranlassen, dass er sich durch den moralisch beurteilten Sachverhalt unmittelbar betroffen sieht, diesen nicht nur zum Gegenstand seines Verstandes macht, sondern auch seines moralischen Gefühls und damit zu seiner eigenen Angelegenheit, nämlich zu etwas, das er selbst als verwerflich oder wertvoll empfindet. Dies bedeutet aber, dass man in der sittlichen Bildung die dem moralischen Werturteil adäquaten Empfindungen als vorhanden unterstellen müsse, da dessen Vermittlung auf ihnen beruht⁶¹. Insofern enthält diese motivationale Dimension der (sittlichen) Bildung eine zum argumentativen Diskurs analoge Struktur⁶².

⁵⁸ Kants Argumentation erinnert stark an transzendentalpragmatische Ansätze in der Gegenwartsphilosophie, wie sie etwa Karl-Otto Apel in seiner Diskursethik vertritt; siehe zum Beispiel: Apel: *Transformation der Philosophie*. Dieser mögliche Bezug der Kantischen Überlegung auf das Letztbegründungsproblem kann jedoch in der vorliegenden Untersuchung nicht weiter erörtert werden.

⁵⁹ Werschkull sieht diese Überlegung Kants von Rousseaus *Émile* beeinflusst: Werschkull 178.

⁶⁰ Vgl. hierzu die *Reflexion 1578*, die vermutlich im selben Zeitraum wie die *Bemerkungen* niedergeschrieben wurde: *RL, XVI* 16.

⁶¹ Siehe Werschkull 179.

⁶² Zur analogen Struktur von sittlichem und logischem Urteil siehe auch folgende Reflexion: „Die Gewisheit in den sittlichen Urtheilen vermittelst der Vergleichung mit dem sittlichen Gefühl ist eben so groß als die mit der logischen Empfindung, und ich werde durch Zergliederung einem Menschen eben so gewis machen daß lügen häßlich sey als daß [...] ein denkender Körper unge-

In einer weiteren Reflexion hält Kant das Ergebnis der vorherigen Überlegung kurz zusammengefasst fest:

„Ich kann niemand besser machen als durch den Rest des Guten das in ihm ist ich mag niemand klüger machen als durch den Rest der Klugheit die in ihm ist“ (ebd. 32).

Es komme also in der sittlichen Bildung wie in der Verstandesbildung darauf an, Verständigkeit bzw. sittliche Antriebe beim Gegenüber zu unterstellen, da sie die unentbehrliche Basis der eigenen Vermittlungsbemühungen bilden und sich diese auf Erstere richten müssen⁶³. Der sittliche wie der auf Einsicht abzielende Bildungsprozess gründet somit auf dem Tun des zu Bildenden, der ihn als Prozess der Bereicherung seiner bereits vorhandenen Möglichkeiten ergreifen muss. So sind von vornherein alle Bildungsanstrengungen zum Scheitern verurteilt, wenn und sofern in ihnen der Zögling als „verdorben“ bzw. „dumm“ behandelt wird⁶⁴.

Aus diesem Resultat folgert Kant im Fortgang der vorhergehenden, weiter oben analysierten Reflexion auf eine didaktische Maxime:

„Weil es aber unmöglich wäre daß einige moralisch richtige Empfindung in ihm wäre oder er vermuthen könnte daß seine Empfindung mit der des gantzen menschlichen Geschlechts einstimmig sey wenn sein Böses gantz und gar böse wäre so muß ich ihm das partiale Gute darin zugestehen und die schlüpfrige Ähnlichkeiten der Unschuld und des Verbrechens als an sich betrüglich abmahlen“ (ebd. 30).

Gerade weil der sittliche Bildungsprozess sittliche Dispositionen beim Zögling voraussetzt und sein Vollzug diesen als sittlich Denkenden und Handelnden fordert, kommt es um so mehr auch bei der Kritik eines moralischen Fehlverhaltens des Zöglings darauf an, ihn als sittliche Persönlichkeit anzusprechen und ihm an seinem Fehlverhalten genau aufzuzeigen, was daran nicht kritisiert werden sollte, sondern vielleicht sogar Anerkennung verdiene, und was daran verwerflich sei. Es gilt also, ihm auf diese Weise ein klares Bewusstsein über die Unterscheidung des Guten vom Bösen zu verschaffen, wobei der Kritisierte als einer zu behandeln ist, der sich im Unklaren darüber befand, wie verkehrt sein Handeln war.

Der sittliche Bildungsprozess als Entwicklungsprozess der moralischen Dispositionen des zu Bildenden erfordert nach Kant eine bestimmte Methodik:

„Man muß durchaus wenn man die Moralität bilden will keine Bewegungsgründe anführen die die Handlung nicht moralisch gut machen würden e.g. Strafen, Löhnen Daher muß man auch die Lüge unmittelbar häßlich schildern und wie sie es auch in der That ist sie keiner andern Regel der Moralität z.E. der Pflicht gegen andre unterordnen“ (ebd. 24).

reimt sey. Der Betrug in Ansehung des sittlichen Urtheils geht eben so zu als des logischen aber dieser ist noch häufiger“ (*Bemerkungen* 42). Siehe hierzu auch Schmucker 187.

⁶³ Siehe hierzu auch Wittig 104.

⁶⁴ Diesen Gedanken drückt Kant explizit in der *Reflexion 1004* aus, die er vermutlich Mitte der sechziger Jahre niedergeschrieben hat: „Wenn ich jemand als abgeschmakt behandle, kan ich ihm keine praktische Begierde beybringen, meine Warheitsgründe einzusehen. Wenn ich jemand als nichts würdig behandle, kan ich ihm keine Begierde beybringen, das gute zu thun.“ (*RA*, XV 446).

Die hier zum Ausdruck gebrachte Überzeugung Kants, dass man im sittlichen Bildungsprozess ausschließlich auf moralische Gründe und Motive setzen dürfe, wird von ihm auch in seinen späteren moralphilosophischen Hauptwerken eindringlich vertreten⁶⁵ und kann deshalb als ein Grundprinzip der Kantischen Moralpädagogik angesehen werden⁶⁶. Kant wendet sich dagegen, dem Zögling Moral einbläuen zu wollen oder ihn für sein Wohlverhalten zu belohnen, denn damit vermittelt man ihm gerade außermoralische Handlungsmaßstäbe. Insofern können Belohnungen und Strafen in der Moralpädagogik nicht als Bildungsmittel fungieren. Kant weist in dieser Reflexion noch auf einen zweiten methodischen Fehler hin: Die (im positiven oder im negativen Sinne) kritisierte Handlung dürfe nicht einem ihr äußerlichen moralischen Maßstab subsumiert werden. So reicht es für den Erzieher nicht, zu wissen, dass zum Beispiel die Lüge moralisch verwerflich ist, und dies dem Zögling gegenüber dadurch plausibel machen zu wollen, dass er die Lüge als Verletzung eines gebotenen Wohlverhaltens gegen andere brandmarkt. Der Erzieher muss sich schon selbst Rechenschaft darüber abgelegt haben, was denn nun das Verwerfliche an der Lüge sei, um dann *an ihr* aufzeigen zu können, was sie im moralischen Sinn verachtenswert mache.

Für Kant genießt das Thema „Lüge“ einen hohen Stellenwert in der moralischen Bildung. So kommt er in einer weiteren Reflexion auf die pädagogische Problematik des Verhinderns von Lügen bei Kindern zu sprechen:

„Es gehört eine sehr große Kunst dazu bey den Kindern das Lügen zu verhüten. Denn da sie viel zu lüstern und viel zu schwach sind abschlägige Antworten oder Strafen auszuhalten so haben sie so sehr starke Anreizungen zu lügen als die Alten niemals haben. Vornemlich da sie sich selbst nichts verschaffen können wie die Alten sondern alles von der Art abhängt wie sie etwas vorstellen nach der Neigung die sie an andern merken. Man muß sie daher nur über das strafen was sie gar nicht läugnen können und ihnen nicht um vorgewandter Gründe willen etwas bewilligen“ (ebd. 24).

Kant geht in dieser Überlegung das Erziehungsproblem des Verhinderns von Lügen wiederum in der oben analysierten Weise an: Um das Problem adäquat zu erfassen, genügt es nicht, das Kind als jemanden mit abweichendem Verhalten, hier: als noch nicht der Wahrheit verpflichtet, in den Blick zu nehmen, sondern es gilt, den Zögling in seiner aktuellen Verfasstheit positiv zu bestimmen und darin die Gründe für sein Tun aufzusuchen. So stellt sich Kant die Frage, warum Kinder lügen⁶⁷. Seine Antwort ist relativ einfach: Kinder sind einerseits „lüstern“: Sie ent-

⁶⁵ Zum Beispiel *GMS, IV* 411 Anm.; *KpV, V* 152; *MdS, VI* 482 f.

⁶⁶ Schmucker weist in seiner Analyse der *Träume eines Geistersehers* von 1766 (*II* 315-384), der *Nachricht* und der *Bemerkungen* nach, dass „um die Mitte der sechziger Jahre, also um etwa fünfzehn Jahre vor dem Erscheinen der *Kritik der reinen Vernunft* und zwanzig vor dem der Grundlegung zur *Metaphysik der Sitten die Kantische Ethik bereits in ihren Grundzügen geprägt ist*“ (Schmucker 256; Hervorhebung im Original).

⁶⁷ Werner Bötte sieht durchaus, dass Kant sich bei der pädagogischen Erörterung des Problems der kindlichen Lüge die Frage stellt, warum Kinder lügen. In seiner Polemik gegen Rink, den Herausgeber von *Immanuel Kant über Pädagogik*, versäumt er es jedoch, den pädagogischen Kontext, in dem sich Kant diese Frage stellt, herauszuarbeiten und zu analysieren, tut diesen sogar mit dem Hinweis ab, dass sich Kant „lediglich aus [...] *praktischen* Gründen“ (Bötte 5;

wickeln ein Verlangen nach vielerlei Sachen, deren Besitz oder Verzehr ihnen unmittelbar Lust bereitet, und sind dann auch durch dieses Verlangen völlig bestimmt: Ihr ganzer Sinn ist darauf gerichtet, der Sache habhaft zu werden. Andererseits sind Kinder und wissen sich auch von den Erwachsenen abhängig, und zwar in doppelter Hinsicht: erstens negativ, nämlich von der Erlaubnis der Erwachsenen. Diese können dem Kind die Aneignung der begehrten Sache verbieten, sie unter Strafdrohung stellen oder im Nachhinein sanktionieren. Weil nun beim Kind das Verlangen gegenüber dem Verbot überwiegt, es sich aber auch der fälligen Strafe zu entziehen bestrebt ist, verfällt es auf das Lügen: im Vorhinein: „Ich verspreche, ich werde es nicht anfassen“; im Nachhinein: „Ich war es nicht“. Zweitens positiv; denn bei vielen Sachen ist das Kind auf die Hilfe der Erwachsenen angewiesen, die ihm das begehrte Objekt zugänglich machen oder beschaffen sollen. Das Kind reagiert auf diese Abhängigkeit vom Willen der Erwachsenen, indem es ihn für sich und sein Verlangen einnehmen will. Dazu versucht es in der Art, wie es sein Begehren vorbringt, den jeweiligen „Nerv“ des Erwachsenen zu treffen, das heißt dessen Vorlieben, Wünsche und Prioritäten anzusprechen. Deswegen denkt sich das Kind oft Gründe, die dem Erwachsenen einleuchten sollen, dafür aus, warum und wofür man ihm den begehrten Gegenstand geben solle. Da Kinder in dieser Abhängigkeit stehen, schlägt Kant zur Vermeidung von Lügen vor, ihnen dafür möglichst keinen Anlass zu geben. Dies bedeutet zunächst, mit Strafen vorsichtig und zugleich konsequent umzugehen: Kinder sollen nur dann bestraft werden, wenn sie „auf frischer Tat ertappt“ werden, damit sie gar nicht in die Verlegenheit kommen, sich durch Lügen der drohenden Strafe zu entziehen. Des Weiteren gelte es, durch die Art, wie Kinder ihre Bitten vorbringen, sich nicht schmeicheln zu lassen oder zum Spiel auf ihre Vorwände einzugehen, sondern strikt sachlich darauf zu reagieren, sodass die Kinder lernen, dass Verstellung ihnen nichts einbringt.

Wenn man die beiden zuletzt analysierten Reflexionen vergleicht, so ist festzuhalten, dass es für Kant in der moralischen Bildung, zumindest im Falle der Lüge, zwei unterschiedliche Verfahren gibt: Das erste ist die moralische Bildung im engeren Sinn, nämlich die moralische Kritik des Fehlverhaltens des Zöglings. Dabei kommt es vor allem darauf an, den Zögling als sittliche Person zu behandeln und ihm den seiner Verfehlung immanenten moralischen Maßstab vor Augen zu führen. Das zweite Verfahren besteht in der vorbeugenden Verhütung von Fehlverhalten, indem man die Anlässe dafür zu vermeiden versucht. Dies setzt von Seiten des Erziehers eine genaue Kenntnis der kindlichen Entwicklung, der Bedürfnisse des Kindes und seiner Schwierigkeiten, diese zu verwirklichen, voraus. Dieses zweite Verfahren kann im Verhältnis zum ersten als eine Art Propädeutik der moralischen Bildung aufgefasst werden.

Hervorhebung durch Bötte) mit der kindlichen Lüge beschäftige und dass „diese Behandlungsweise [...] auf seine Vorstellung von der moralischen Erziehung überhaupt weiter keinen Einfluss gehabt“ habe (ebd. 4), und stellt dagegen den moralphilosophischen Kontext in den Vordergrund, in dem innerhalb des „Systems der Tugendlehre [...] der Wahrhaftigkeit neben den anderen Tugenden nur derjenige Platz angewiesen [wird], der ihr aus dem allgemeinen Begriff der Pflichten gegen sich selbst und gegen andere zukommt“ (ebd. 6; Hervorhebung durch Bötte).

2.3. Zusätze: religiöse Bildung, Organisatorisches

Zum Abschluss der Darstellung der pädagogischen Überlegungen Kants in den *Bemerkungen* sollen der Vollständigkeit halber noch einige Reflexionen Kants Erwähnung finden, die Erziehungsfragen zum Gegenstand haben, sich aber nicht ohne Weiteres in den Fortgang der bisherigen Analyse des pädagogischen Gedankenkreises Kants einordnen lassen.

Im Unterschied zur moralischen Bildung bildet für Kant die religiöse Bildung zunächst keinen Bestandteil der Erziehung der Kinder:

„Kann wohl etwas verkehrter seyn als den Kindern die kaum in diese Welt treten gleich von der andern etwas vorzureden“ (ebd. 26).

Hervorhebenswert an dieser Überlegung ist, dass Kant seine Ablehnung eines frühzeitigen Religionsunterrichts nicht moralphilosophisch⁶⁸ oder -pädagogisch⁶⁹ begründet, sondern mit dem Hinweis darauf, dass die Kinder ja im Diesseits noch keinen festen Stand haben würden. So hat nach Kant die Erziehung erst einmal die Aufgabe, die Kinder zu einem Leben in dieser Welt zu befähigen und sie ihnen bekannt zu machen, bevor man es ihnen zumutet, sich Gedanken über das ihre Erfahrungswelt transzendierende Jenseits zu machen.

Auch über organisatorische Fragen der Erziehung denkt Kant in den *Bemerkungen* nach:

„Die Geistlichen auf dem Lande könnten große Schulen zur Kindererziehung halten“ (ebd. 78).

Kant spricht sich – im Gegensatz zu Rousseau⁷⁰ – dafür aus, dass die Erziehung und Unterrichtung der Kinder nicht nur den Eltern oder deren Angestellten überlassen bleibe, sondern in Schulen institutionalisiert vonstattengehe. In solchen Schulen sollen viele Kinder zusammenerzogen werden. Die Unterrichts- und Erziehungsanstalten sollen im ländlichen Raum – in dieser Hinsicht stimmt Kant mit Rousseau überein⁷¹– gegründet werden. Als Leiter und Verwalter schlägt Kant Landpfarrer vor.

In einer weiteren Reflexion begründet Kant, warum er in Abgrenzung zu Rousseau die Einrichtung von Schulen als Erziehungsanstalten für notwendig hält:

„Es ist unnatürlich daß ein Mensch sein Leben größtentheils zubringe um einem Kinde zu lehren wie es selbst dereinst leben soll. Dergleichen Hofmeister als Jean Jacques sind

⁶⁸ Dabei wendet sich Kant auch in den *Bemerkungen* explizit gegen eine Vorrangstellung der Religion gegenüber der Moral: „Wenn die Menschen die Moral der Religion subordiniren (welches auch nur bey dem unterdrückten Pöbel möglich und nöthig ist) so werden sie dadurch feindseelig heuchlerisch afterrednerisch subordiniren sie aber die Religion der Moral so sind sie gütig wohlwollend und gerecht“ (*Bemerkungen* 113).

⁶⁹ Wie zum Beispiel im Brief an Christian Heinrich Wolke vom 28. März 1776, in: Briefwechsel, X 192 f. Siehe hierzu das Kapitel Brief an Wolke: „Negative Erziehung“ in der vorliegenden Arbeit.

⁷⁰ Siehe Rousseau: *Emil* 13 f.

⁷¹ Siehe Rousseau: *Emil* 35.

2. Die Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ (1764/65)

demnach gekünstelt. Im einfältigen Zustande wird einem Kind nur wenig Dienst geleistet; so bald er ein wenig Kräfte hat thut er selbst kleine nützliche Handlungen des Erwachsenen wie bey dem Landmann oder dem Handwerker und lernet allmählig das übrige. Es ist indessen geziemend daß ein Mensch sein Leben dazu verwende um so vielen zugleich leben zu lehren daß die Aufopferung seines eigenen dagegen nicht zu achten ist. Schulen sind daher nöthig. Damit sie aber möglich werden muß man Emile ziehen. Es wäre zu wünschen daß Rousseau zeigte wie daraus Schulen entspringen können.

Prediger auf dem Lande könnten dieses mit ihren eigenen Kindern und der Nachbarn ihren anfangen“ (ebd. 27 f.).

Kants Vergleich der Erziehung des Émile durch Jean-Jacques mit der Erziehung „im einfältigen Zustand“ unterstellt, dass sich mit der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Verhältnisse auch die Erziehung entwickle: In bäuerlich und handwerklich geprägten Gesellschaftszuständen, die Kant im kaufmännisch geprägten, bereits bürgerlich entwickelten Königsberg noch in Form des althergebrachten Handwerks und des Bauernstandes gegenwärtig sind, nimmt die Erziehung des Kindes nur wenig Raum ein – hinsichtlich der Zeit, die die Erwachsenen auf sie verwenden, hinsichtlich des Umfangs der Kenntnisse und Fertigkeiten, die dem Kind vermittelt werden, sowie hinsichtlich ihrer Abtrenntheit vom Arbeitsleben der Erwachsenen. Dagegen erfordert die moderne Verfasstheit der bürgerlichen Gesellschaft⁷² mit ihren kulturellen und wissenschaftlichen Fortschritten, mit der zunehmenden Spezialisierung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, mit der Technisierung der gesellschaftlichen Lebensbereiche, mit ihrer Tendenz zur Aufhebung der Standesschranken sowie ihrer Vervielfältigung der gesellschaftlichen Umgangsformen, dass die erzieherische Tätigkeit zu einem selbständigen Glied der gesellschaftlichen Arbeit, zu einer eigenen Profession werde⁷³. In dem Bestreben um eine Professionalisierung der Erziehung weiß sich Kant mit Rousseau einig⁷⁴. So kritisiert er ja an Rousseaus Jean-Jacques nicht, dass ein Mensch den Großteil seines Lebens der Erziehung widmet und sie zu perfektionieren sucht, sondern nur, dass er seine Profession nur einem *einzigem* Kind widmet. Letzteres ist für Kant eine Konstruktion Rousseaus, um die Merkmale, Methoden und Probleme der Erziehung

⁷² Kant macht in seiner Reflexion diese Seite des Vergleichs nicht explizit, sondern verweist nur auf den Erzieher Jean-Jacques. Jedoch ist für Kant Rousseaus Erziehungskonzeption unmittelbar eingebunden in den Kontext von dessen Gesellschaftstheorie (wie zu Beginn der Analyse der *Bemerkungen* deutlich wurde) sodass es mir interpretatorisch nicht unzulässig erscheint, den Hinweis auf den Erzieher Jean-Jacques zugleich als Hinweis auf den dazugehörigen Gesellschaftszustand zu nehmen und auszuführen, was Kant in Abgrenzung zum „einfältigen Zustand“ unter „gesitteter Verfassung“, „geselliger Üppigkeit“ und „künstlichem Zustand“ versteht (*Bemerkungen* 29, 77; siehe auch ebd. 121 f.).

⁷³ Siehe hierzu Roeßler 21, 30 f.

⁷⁴ Meines Erachtens übersieht Munzel diesen gemeinsamen Bezugspunkt von Kant und Rousseau, wenn sie zu der – vom Text selbst nicht nur nicht gedeckten, sondern ihm sogar widersprechenden – Interpretation des oben angeführten Zitats gelangt, Kant äußere hier seine Enttäuschung über die im *Émile* dargebotene „pedagogical methodology“ (Munzel: *Kant's Conception* 266). Dass Kant an dieser Stelle positiv an Rousseaus Erziehungsmodell anknüpft, stellt Bötte hingegen klar heraus: Bötte 74.

als eigenständiger Tätigkeit in Reinform in den Blick nehmen zu können⁷⁵. Im *wirklichen* Erziehungsprozess haben es professionelle Erzieher mit *vielen* Kindern zu tun. Deswegen müsse Rousseaus Erziehungsmodell dahingehend erweitert werden, welche zusätzlichen Bestimmungen eine Erziehung aufweist, in der einerseits der Erzieher auf mehrere Zöglinge einwirkt und andererseits die Zöglinge selbst aufeinander einwirken. Da nach Kant eine solche professionelle Erziehung selbst auf institutionelle Strukturen, auf Schulen als Erziehungs- und Unterrichtsanstalten angewiesen ist⁷⁶, sei weiterhin zu zeigen, wie aus der Analyse der Erziehung Folgerungen für die Einrichtung eines ihr gerecht werdenden Schulsystems gezogen werden können⁷⁷. Zur Umsetzung eines so erweiterten Rousseauschen Erziehungskonzeptes empfiehlt Kant die „Prediger auf dem Lande“, die zur damaligen Zeit für den vor allem durch das Auswendiglernen des religiösen Katechismus geprägten Unterricht zuständig waren⁷⁸.

Versucht man Kants pädagogische Überlegungen in den *Bemerkungen* rückblickend zusammenzufassen, so bietet sich Kants eigenes Resümee von Rousseaus pädagogischem Hauptgedanken an⁷⁹:

„Die Hauptabsicht des Rousseaus ist daß die Erziehung frey sey und auch einen freyen Menschen mache“ (ebd. 124).

Es hat sich gezeigt, dass Erziehung zur Freiheit für Kant eine doppelte Sache bedeutet: Erziehung zur Befähigung zu einer selbständigen Lebensführung in der bürgerlichen Gesellschaft und Erziehung zu einem im moralischen Sinne guten Lebenswandel. So bleibt noch zu erläutern, was damit gemeint ist, wenn von einer Erziehung gesprochen wird, die selbst frei sein solle. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Erziehung keinen ihr äußerlichen Autoritäten wie der Geistlichkeit oder der politischen Macht untergeordnet werden, sondern die Art und Weise ihres Vollzugs durch die ihr immanenten Sachgesetzmäßigkeiten bestimmt sein sollte. Auch in dieser Hinsicht hat Rousseaus *Émile* Kant offenbar beeindruckt und zum Nachdenken über Erziehungsfragen angeregt.

3. Kants *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765-1766* (1765): Hochschuldidaktik

Kants Ankündigung seiner Vorlesungen für das Wintersemester 1765/66 stellt eine zwar kurze, aber genuin pädagogische Abhandlung dar⁸⁰. Es ist die einzige von ihm

⁷⁵ Kant fordert ja, dass ‚viele‘ *Émile* erzogen werden sollen.

⁷⁶ Siehe Bötte 74.

⁷⁷ Diese Forderung habe Kant nach Klemme in Basedows Philanthropin praktisch verwirklicht gesehen: Klemme: *Schule* 57; siehe hierzu auch Fritzsch 133.

⁷⁸ Siehe Roeßler 62. Ein verheerendes Bild über den tatsächlichen Volksschulunterricht im 18. Jahrhundert zeichnet Philonenko: 14 ff.

⁷⁹ Siehe Bockow 114.

⁸⁰ Josef Schmucker sieht in der *Nachricht* einen starken Einfluss Rousseaus walten (Schmucker 148 ff.).

selbst veröffentlichte Schrift, deren Hauptgegenstand eine pädagogische Problemstellung – der Unterricht an höheren Schulen – ist⁸¹. Indem Kant mit dieser Ankündigung öffentlich über die ihm angemessen erscheinende Methode des Unterrichts an höheren Schulen Rechenschaft ablegt, erweist er sich nicht nur als ein über sein eigenes Tun reflektierender Hochschullehrer, als *Hochschuldidaktiker*, sondern gibt auch zu erkennen, welchen hohen Stellenwert er dem didaktisch geschulten Bewusstsein in der Lehre einräumt⁸².

Kant beginnt seine Überlegungen mit der Erläuterung einer grundsätzlichen Problemstellung des (höheren) Unterrichts:

„Alle Unterweisung der Jugend hat dieses Beschwerliche an sich, daß man genöthigt ist, mit der Einsicht den Jahren vorzueilen, und, ohne die Reife des Verstandes abzuwarten, solche Erkenntnisse ertheilen soll, die nach der natürlichen Ordnung nur von einer geübteren und versuchten Vernunft könnten begriffen werden“ (*Nachricht*, II 305).

In dieser Problemstellung hält Kant eine Kluft zwischen den vom Lehrer zu vermittelnden Erkenntnissen und den subjektiven intellektuellen Voraussetzungen der Schüler fest: Die Schüler sollen sich im (höheren) Unterricht Einsichten aneignen, für die ihr Einsichtsvermögen eigentlich noch nicht reif ist. Den Schülern fehlt jegliche Erfahrung im Verstandesgebrauch, die der Sache nach für das Begreifen wissenschaftlicher Erkenntnisse – diese hat Kant als Hochschullehrer im Auge – erforderlich ist. Insofern hat der Unterricht in den Wissenschaften an den höheren Schulen das Charakteristische an sich, dass gerade sein – unmittelbarer – Vollzug sein eigenes Gelingen unterminiert: Der Schüler droht in ihm systematisch überfordert zu werden. Diese Überforderung ist nach Kant der Grund für eine unwissenschaftliche Haltung bei Teilen des wissenschaftlichen Nachwuchses:

„Daher entspringen die ewige Vorurtheile der Schulen, welche hartnäcklicher und öfters abgeschmackter sind als die gemeinen, und die frühkluge Geschwätzigkeit junger Denker, die blinder ist als irgend ein anderer Eigendünkel und unheilbarer als die Unwissenheit“ (ebd.).

Aufgrund ihrer mangelhaften intellektuellen Reife eignen sich die Schüler im (höheren) Unterricht kein wirkliches Wissen, keine sachlich begründeten Einsichten an, sondern vielmehr nur Halbwahrheiten und Fehltrübe. Sie halten ihre Einfälle und ungeprüften, vorab gefassten Ansichten und Meinungen für sachliche Auskünfte und meinen damit in der Lage zu sein, über die Gegenstände

⁸¹ Karl Vorländer stellt die pädagogische Bedeutung dieser kurzen Schrift klar heraus: Vorländer: *Pädagoge* 451; *Immanuel Kant* 163; ebenso Traugott Weisskopf in seinem kurzen Essay *Kant und die Pädagogik* (Weisskopf: *Kant* 2). Raymond Thamin bezeichnet die *Nachricht* als „une véritable profession de foi pédagogique“ (Thamin 4) und der Schüler und Biograph Kants Ludwig Ernst Borowski sieht in Kants Vorlesungsankündigung sogar „eine seiner bedeutendsten Schriften“ (Borowski 32).

⁸² So sieht auch Heinz Schuffenhauer die *Nachricht* als Ausdruck von „Kants Streben nach dem eigenständigen Beitrag zur qualitativen Veränderung des Lehrgeschehens an der Philosophischen Fakultät einer Akademie“ (Schuffenhauer 113).

der Wissenschaften mitreden zu können. Da der Schüler über sich selbst das Bild eines Gelehrten pflege, ist es nur sehr schwer möglich, diese Fehlentwicklung durch weiteren wissenschaftlichen Unterricht zu korrigieren.

Trotz dieser grundsätzlichen Problematik der wissenschaftlichen Ausbildung der Jugend kann in der modernen bürgerlichen Gesellschaft nicht auf sie verzichtet werden, da wissenschaftliche Einsichten längst Eingang in den gesellschaftlichen Alltag und in die gesellschaftliche Arbeitsteilung gefunden haben:

„Gleichwohl ist diese Beschwerlichkeit nicht gänzlich zu vermeiden, weil in dem Zeitalter einer sehr ausgeschmückten bürgerlichen Verfassung die feinere Einsichten zu den Mitteln des Fortkommens gehören und Bedürfnisse werden, die ihrer Natur nach eigentlich nur zur Zierde des Lebens und gleichsam zum Entbehrlich-Schönen desselben gezählt werden sollten“ (ebd.).

Das Dilemma, das den Ausgangspunkt der Überlegungen Kants darstellt, besteht also darin, dass wissenschaftliche Ausbildung einerseits einen schon erfahrenen und geübten Verstand voraussetzt, andererseits aber mit der wissenschaftlichen Ausbildung nicht gewartet werden kann, bis sich diese Übung im Verstandesgebrauch quasi naturwüchsig durch den Gebrauch des Verstandes im praktischen Leben einfindet. Der (höhere) Unterricht der Jugend hat deshalb für die Bereitstellung seiner eigenen Voraussetzung zu sorgen: die für den Nachvollzug wissenschaftlicher Erkenntnisse nötige Einsichtsfähigkeit der Schüler.

Kant sucht die Lösung dieses Problems in der *zeitlichen Gestaltung* des Unterrichtsprozesses. Deshalb empfiehlt er, auf die logische Struktur des *Entstehungsprozesses* von wissenschaftlicher Erkenntnis zu reflektieren:

„Indessen ist es möglich den öffentlichen Unterricht auch in diesem Stücke nach der Natur mehr zu bequemen, wo nicht mit ihr gänzlich einstimmig zu machen. Denn da der natürliche Fortschritt der menschlichen Erkenntniß dieser ist, daß sich zuerst der Verstand ausbildet, indem er durch Erfahrung zu anschauenden Urtheilen und durch diese zu Begriffen gelangt, daß darauf diese Begriffe in Verhältniß mit ihren Gründen und Folgen durch Vernunft und endlich in einem wohlgeordneten Ganzen vermittelt der Wissenschaft erkannt werden, so wird die Unterweisung eben denselben Weg zu nehmen haben“ (ebd.).

Kant bestimmt die logische Struktur der Entstehung wissenschaftlicher Erkenntnis folgendermaßen: Den Ausgangspunkt bildet die Erfahrung, das heißt die Kenntnisnahme der (mannigfaltigen) Verhältnisse, in denen der Erkenntnisgegenstand dem Betrachter erscheint. Der erste Übergang zur wissenschaftlichen Erkenntnis ist das Isolieren und Festhalten einzelner Momente des in der Erfahrung Gegebenen als Eigenschaften der Sache; hierauf folgt die Bestimmung der Identität des Gegenstandes, das heißt das gedankliche Ergreifen der charakteristischen Eigenschaft des Gegenstandes; aus diesem Begriff der Sache gilt es dann, die einzelnen Eigenschaften als zufällige oder notwendige Erscheinungsformen nachzuweisen und als Letztes den notwendigen Zusammenhang und Aufbau des Gegenstandes mit seinen einzelnen Momenten abzuleiten. Kant weist darauf hin, dass sich mit diesem vierfachen „Fortschritt der menschlichen Erkenntniß“

zugleich Verstand, Vernunft und wissenschaftliches Denken ausbilden, das heißt, dass ein erkennendes Subjekt, das beginnt, mittels der vier beschriebenen geistigen Leistungen einen Gegenstand wissenschaftlich zu erkennen, im Verlaufe des Erkenntnisfortgangs sich nicht nur über die Bestimmungen des Gegenstandes Klarheit verschafft, sondern sich zugleich durch die auf den Gegenstand bezogene besondere geistige Betätigung deren allgemeine Momente aneignet⁸³.

Da es auf diese allgemeinen Momente geistiger Leistungen ankommt, fordert Kant einen Unterricht, in dem diese Fähigkeiten, und zwar ihrer logischen Reihenfolge gemäß, ausgebildet werden:

„Von einem Lehrer wird also erwartet, daß er an seinem Zuhörer erstlich den *verständigen*, dann den *vernünftigen* Mann und endlich den *Gelehrten* bilde“ (ebd.).

Kant formuliert hier ein didaktisches Prinzip der Unterrichtsgestaltung: Der (Hochschul-)Lehrer als Fachmann muss seinen Unterricht so strukturieren, dass es seinen Schülern möglich wird, sich vom Laien zum Fachmann zu bilden. Für den hier relevanten wissenschaftlichen Kontext bedeutet das, dass der Lehrer erst einmal bemüht sein muss, dass die Schüler überhaupt verstehen, was eigentlich der Gegenstand der wissenschaftlichen Betrachtung ist, welche Eigenschaften er hat und wodurch er sich auszeichnet. Das stellt eine Art wissenschaftliche Propädeutik dar. Auf dieser aufbauend muss der Lehrer seine Schüler in den wissenschaftlichen Argumentationsgang einführen, das heißt ihnen ermöglichen, dass sie die Argumente zum notwendigen Zusammenhang der ihnen vertraut gemachten Eigenschaften des betrachteten Gegenstandes nachvollziehen. Zuletzt soll dann der Lehrer ihnen die wissenschaftliche Systematik, den Zusammenhang und den Ort der einzelnen Erkenntnisse begreiflich machen.

Mit diesem didaktischen Prinzip hat Kant die gesuchte Methode gefunden, den Schülern die intellektuelle „Reife“ für wissenschaftliches Denken zu vermitteln. In Verfehlungen der Lehrer gegen diese Methode sieht er den Grund dafür, dass die Studenten zwar als Gelehrte auftreten und dabei aber von der Wissenschaft, die sie studieren, wenig verstehen:

„Wenn man diese Methode umkehrt, so erschnappt der Schüler eine Art von Vernunft, ehe noch der Verstand an ihm ausgebildet wurde, und trägt erborgte Wissenschaft, die an ihm gleichsam nur geklebt und nicht gewachsen ist, wobei seine Gemüthsfähigkeit noch so unfruchtbar wie jemals, aber zugleich durch den Wahn von Weisheit viel verderbter geworden ist“ (ebd. 306).

⁸³ Das heißt jedoch nicht, dass das Subjekt, das diese geistigen Leistungen vollzieht, diese Leistungen selbst bestimmen, also erläutern könnte, was Urteil, Schluss usw. *ist*. Das ist Sache einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin, der Logik. Mit den gedanklichen Leistungen verhält es sich wie mit den sprachlichen: Ein Muttersprachler verwendet die grammatischen Regeln seiner Sprache lange bevor er sich diese bewusst gemacht hat. Siehe hierzu auch Kants Unterscheidung des „gesunden Verstandes“ beziehungsweise der „gesunden Vernunft“ von der „gelehrten Vernunft“ in der nach der Datierung von Adickes vermutlich in der ersten Hälfte der sechziger Jahre niedergeschriebenen *Reflexion 1573* in: *RL, XVI 12 f.*

Indem die Hochschullehrer ihre Lehre darauf ausrichten, die Studenten zu Gelehrten zu bilden, ignorieren sie nach Kant, dass wissenschaftliches Denken und Forschen Voraussetzungen am Subjekt hat, die es erst herzustellen gilt. Durch das Fehlen dieser Voraussetzungen können die Studenten den Gehalt der Wissenschaft nicht durchdringen und in sich aufnehmen, er bleibt für sie ein ihrem Denken äußerlicher, fremder Stoff. So wird ihnen nicht Wissenschaft, sondern der Schein von Wissenschaftlichkeit vermittelt; sie bilden durch ihr Studium nicht ihre intellektuellen Fähigkeiten aus, sondern nur den Eigendünkel, durch das Absolvieren der höheren Schulen doch wohl zu den Gelehrten zählen zu dürfen. Die richtige didaktische Methode der (höheren) Unterrichtsgestaltung kümmert sich dagegen um die Ausbildung der Voraussetzungen am Schüler für die wissenschaftliche Einsicht. Kant spezifiziert diese Methode exemplarisch am Moment der ‚Verständigkeit‘:

„Die Regel des Verhaltens also ist diese: zuvörderst den Verstand zu zeitigen und seinen Wachstum zu beschleunigen, indem man ihn in Erfahrungsurtheilen übt und auf dasjenige achtsam macht, was ihm die verglichene Empfindungen seiner Sinne lehren können“ (ebd.).

Die erste didaktische Maßregel für einen Lehrer, der die intellektuellen Fähigkeiten seiner Schüler ausbilden will, ist nach Kant die Ausrichtung seines Unterrichts auf ein Training der geistigen Operationen des Vergleichens und Unterscheidens. Dazu ist es vonnöten, den Schüler an konkreten, anschaulich gegebenen Gegenständen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auffinden und gedanklich festhalten zu lassen und ihn dabei mit Hinweisen zu unterstützen. Die gefundenen Merkmale und Eigenheiten der betrachteten Sache sollen dann den Leitfaden für die weiteren geistigen Operationen des Schülers bilden:

„Von diesen Urtheilen oder Begriffen soll er zu den höheren und entlegnern keinen kühnen Schwung unternehmen, sondern dahin durch den natürlichen und gebähnten Fußsteig der niedrigeren Begriffe gelangen, die ihn allgemach weiter führen“ (ebd.).

Der Schüler soll nachfolgend also dazu angeleitet werden, der immanenten Logik der im ersten Schritt festgehaltenen Gedanken zu folgen, aus deren bestimmtem Inhalt *allgemeinere* Bestimmungen und Grund-Folge-Beziehungen abzuleiten und nicht in einem „kühnen Schwung“, das heißt ohne Bezug zum bisher Ermittelten, die allgemeinen Momente und Prinzipien des Gegenstandes anzugeben versuchen, mit dem er theoretisch befasst ist⁸⁴. Indem sich der Schüler im Nachdenken von den gedanklich festgehaltenen Bestimmungen der Sache „führen“ lässt, übt er sich zugleich zum Beispiel im Abstrahieren oder Folgern und bildet damit seinen Verstand weiter aus.

Weil die Verstandesbildung des Schülers Resultat seiner Bemühungen des Nachvollzugs der „Logik der Sache“ ist, verlangt Kant dem Lehrer eine Reflexion

⁸⁴ Eine ähnliche, jedoch nur knapp umrissene Interpretation findet sich bei Traugott Weiskopf: Weiskopf: *Immanuel* 105.

darüber ab, was der bisherige Unterricht an Verstandesbildung geleistet hat, um in seiner Organisation des Unterrichts nicht fälschlicherweise dem Schüler die eigenen geistigen Fähigkeiten zu unterstellen und ihn nicht selbst zu „kühnen Schwüngen“ herauszufordern:

„alles aber derjenigen Verstandesfähigkeit gemäß, welche die vorhergehende Übung in ihm nothwendig hat hervorbringen müssen, und nicht nach derjenigen, die der Lehrer an sich selbst wahrnimmt, oder wahrzunehmen glaubt, und die er auch bei seinem Zuhörer fälschlich voraussetzt“ (ebd.).

Die didaktische Eignung eines Lehrers erschöpft sich also nach Kant nicht darin, dass er seine Wissenschaft beherrscht, sondern muss dazu fähig sein, von seinem Wissen und Können zu abstrahieren und darauf zu reflektieren, wie es um die Aneignungsfähigkeit des Schülers in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand steht und wie der Fortgang in dessen Aneignung der gegenständlichen Momente jene beeinflusst und fortentwickelt. Kant fasst sein didaktisches Prinzip abschließend kurz zusammen:

„Kurz, 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“ (ebd.).

Kant stellt in seiner Zusammenfassung die Aktivität des Schülers in den Vordergrund. Dieser solle lernen, nicht Gedanken zu übernehmen, sondern selbst seinen Verstand zu gebrauchen. Kant verdeutlicht diese methodische Maxime für das Vorgehen des Lehrers an einem Bild aus dem Bereich der Fortbewegung: Der Lehrer soll dem Schüler nicht den Weg abnehmen und ihn so in Passivität verharren lassen, sondern ihn auf seinem Weg durch Richtungsangaben unterstützen, sodass der Schüler diesen in Zukunft selbst zu gehen imstande ist. Auch wenn dieses Bild für den Bereich des Denkens nicht ganz angemessen ist, da sich eine Vermittlung von Gedanken ohne Zöglingsaktivität nicht denken lässt⁸⁵, ist darin doch die Einsicht Kants gut ausgedrückt, dass im Zentrum des Unterrichts die Tätigkeit des Schülers steht und diese durch die Gestaltung des Unterrichts von Seiten des Lehrers befördert werden muss⁸⁶. Dessen Unterrichten habe sich auf

⁸⁵ Ein Schüler muss sich schon selbst die vom Lehrer vorgestellten Urteile und Begriffe zu eigen machen. Dabei gibt es zwar den Unterschied, ob er sie nur mechanisch in sein Gedächtnis aufnimmt, ohne ihren Gehalt zu begreifen, oder ob er sie nachvollzieht und damit über den vorgestellten Inhalt gedanklich frei verfügt. Dieser Unterschied ist jedoch keiner von Passivität *versus* Aktivität, sondern einer einer *unterschiedlichen* Aktivität (siehe hierzu Crittenden 28 f.): Auf deren *Form* richtet sich die „leitende“ Tätigkeit des Lehrers.

⁸⁶ Wenn etwa Hegel knapp 50 Jahre später gegen die didaktische Betonung des „Selbstdenkens“ polemisiert, sollte das nicht als Einwand gegen Kants Überlegungen zum Unterrichtsprozess angesehen werden. Denn Hegel denkt über die konstitutive Rolle des Unterrichtsgegenstandes für den Begriff des Unterrichts und die Unterrichtssituation nach und hebt deswegen hervor, dass es beim Unterricht in den Wissenschaften, insbesondere in der Philosophie, um die Vermittlung von deren Gehalt und deren Erkenntnissen gehen müsste, damit der Schüler von seiner zufällig bestimmten Subjektivität zu objektiver Erkenntnis übergehe, sich durch Wahrheit bilde und dann, aber auch nur dann, durch eigene Gedanken zum Fortschritt der Wissenschaft beitragen könne:

diese „Aneignungsarbeit“⁸⁷ des Schülers zu beziehen und auf den Prozess des Denkens derart einzuwirken, dass der Schüler befähigt wird, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (*Aufklärung*, VIII 35)⁸⁸.

Zunächst hat Kant die beschriebene didaktische Methode aus der Natur des (wissenschaftlichen) Erkenntnis- und Lernprozesses abgeleitet. In einem zweiten Teil seiner *Nachricht* begründet er seine Lehrmethode aus der Eigenart der von ihm gelehrten Wissenschaft, der Philosophie: „Eine solche Lehrart erfordert die der Weltweisheit eigene Natur“ (*Nachricht*, II 306)⁸⁹.

„Das Verfahren im Bekanntwerden mit einer inhaltsvollen Philosophie ist nun kein anderes als das *Lernen*. Die Philosophie muß *gelehrt und gelernt werden*, so gut als jede andere Wissenschaft. Der unglückselige Pruritus, zum *Selbstdenken* und *eigenen Produzieren* zu erziehen, hat diese Wahrheit in Schatten gestellt, – als ob, wenn ich, was Substanz, Ursache, oder was es sei, lerne, *ich nicht selbst* dächte, als ob *ich* diese Bestimmungen nicht *selbst* in meinem Denken *produzierte*, sondern dieselben als *Steine* in dasselbe geworfen würden, – als ob ferner, indem ich ihre Wahrheit, die Beweise ihrer synthetischen Beziehungen, oder ihr dialektisches Übergehen einsehe, nicht *selbst* diese Einsicht erhalte, nicht selbst von diesen Wahrheiten mich überzeuge, – als ob, wenn ich mit dem pythagoreischen Lehrsatz und seinem Beweise bekannt geworden bin, nicht *ich selbst* diesen Satz wüßte und seine Wahrheit bewiese. Sosehr an und für sich das philosophische Studium Selbsttun ist, ebensosehr ist es ein *Lernen* – das Lernen einer *bereits vorhandenen*, ausgebildeten Wissenschaft. [...] Das originelle, eigentümliche Vorstellen der Jugend über die wesentlichen Gegenstände ist teils noch ganz dürftig und leer, teils aber in seinem unendlich größeren Teile *Meinung, Wahn, Halbheit, Schiefheit, Unbestimmtheit*. Durch das Lernen tritt an die Stelle von diesem Wähnen die Wahrheit. Wenn einmal der Kopf voll Gedanken ist, dann erst hat er die Möglichkeit, selbst die Wissenschaft weiterzubringen und eine wahrhafte Eigentümlichkeit in ihr zu gewinnen“ (Hegel: *Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien*. In: *Werke*, Band 4, 4II f.).

⁸⁷ Sünkel: *Phänomenologie* 81.

⁸⁸ Die *parallele* Hervorhebung des „Selbst-Denkens“ als Ziel und Maßstab der Bildung in dem fast zwanzig Jahre später erschienenen Aufsatz *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* wurde von etlichen Kantforschern gesehen (exemplarisch: Bockow 144). Der meines Erachtens für die pädagogische Befassung entscheidende *Unterschied* der Stelle hier zu der dort ist aber nicht genügend herausgearbeitet worden: In der *Nachricht* ist diese Hervorhebung in eine *didaktische* Reflexion Kants eingebettet (Lutz Koch deutet diesen Unterschied in seinem Aufsatz *Kant lesen? Über „Klassiker“-Lektüre in der Pädagogik* zumindest an: Koch: *Kant lesen* 28). Der Bezugspunkt ist der *noch nicht ausgebildete* Verstand des Schülers; dessen Bildung wird durch das methodische Vorgehen des Lehrers befördert, behindert oder sogar fehlgeleitet. In der *Aufklärungsschrift* hingegen ist vom Verstand der Erwachsenen, also vom *ausgebildeten* Verstand die Rede, der sich als unselbständig, das heißt als *fehlgebildet* darstellt (nicht zuletzt aufgrund eines Fehlverhaltens der zuständigen Erzieher). Kant thematisiert in dieser Schrift die Hindernisse für einen selbständigen Verstandesgebrauch (nämlich „Faulheit und Feigheit“) der erwachsenen Bürger, analysiert die Bedingungen, unter denen „der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ vonstattengehen kann und setzt dabei auf den freien öffentlichen Diskurs (*Aufklärung*, VIII 35). Die *Aufklärungsschrift* ist deshalb von Kant als ein Beitrag nicht zu *pädagogischen* Fragestellungen konzipiert und intendiert, sondern zu *sozialphilosophischen* und *gesellschaftspolitischen* (siehe hierzu III.4.3 der vorliegenden Arbeit). Von dieser Unterscheidung her erscheint mir der Versuch Ladenthins, mit Berufung auf Kant der *Pädagogik* die Aufgabe zuzuweisen, für die Öffentlichkeit Regeln zu entwickeln, die diese zu einer Sphäre der Aufklärung machen, äußerst fragwürdig; siehe Ladenthin: *Öffentlichkeit und Erzählung* 98 ff.

⁸⁹ Dieser „Neuanfang“ in der Argumentation Kants wurde in der Sekundärliteratur, die sich mit der *Nachricht* auseinandersetzt, kaum beachtet. Sie bezieht das „Denken Lernen“ auf das „Philosophieren Lernen“, und zwar derart, dass Letzteres der Zielpunkt des Unterrichts, die „vordring-

Die Philosophie unterscheidet sich nach Kant von anderen Wissenschaften dadurch, dass sie sich nicht durch einen vermittelbaren gegenständlichen Wissenskanon auszeichnet, sondern durch einen sich anzueignenden Methodenkanon des Nachdenkens, sodass man nicht „*Philosophie lernen*“ könne, sondern nur „*philosophieren lernen*“ (ebd.). Denn während in den Erfahrungswissenschaften⁹⁰ und in der Mathematik ein System von empirisch fundierten bzw. durch die Anschauung beglaubigten Erkenntnissen vorliegt, das den Leitfaden für das Lernen bildet und sich schlicht eingepägt werden kann, mangle es der Philosophie an diesem „Lernstoff“: „Um also auch Philosophie zu *lernen*, müsste allererst eine wirklich vorhanden sein“ (ebd. 307). Dieser Umstand spiegle sich in der Uneinigkeit der wissenschaftlichen Gemeinschaft über ihre Disziplin wider, sodass, was von einer wissenschaftlichen Schule als wahr und gewiss vertreten wird, von den anderen abgelehnt wird und umgekehrt (siehe ebd. 308). Deswegen sei der eigentliche Lehrauftrag der akademischen Philosophie, „die Verstandesfähigkeit der anvertrauten Jugend zu erweitern und sie zur künftig reifen *eigenen* Einsicht auszubilden“ (ebd. 307). Aufgrund der Verfasstheit der Philosophie als wissenschaftlicher Disziplin komme es bei ihrer Lehre also weniger darauf an, die Studenten (umstrittene) Lehrsätze nachvollziehen zu lassen, sondern darauf, dass sie lernen, die richtigen Fragen zu stellen, verschiedene Antworten zu suchen und Kriterien für deren Angemessenheit oder Unangemessenheit zu entwickeln, um dann schließlich zu einem sicheren, auf nachvollziehbare Gründe gestützten Urteil über die entwickelten Problemstellungen zu gelangen:

„Die eigenthümliche Methode des Unterrichts in der Weltweisheit ist *zetetisch*, [...] d. i. *forschend*, und wird nur bei schon geübter Vernunft in verschiedenen Stücken *dogmatisch*, d. i. *entschieden*“ (ebd.).

In didaktischer Hinsicht unterscheidet sich die Philosophie von anderen Wissenschaften in ihrer Unterrichtsmethode. Bei dieser stehen weniger die Resultate von Wissenschaft, die gewonnenen Erkenntnisse, im Vordergrund, sondern vielmehr deren Genese, der Erkenntnisprozess. Sie ist für Kant gekennzeichnet als Einübung der Studenten in den wissenschaftlichen Forschungsprozess⁹¹. Deshalb

„soll der philosophische Verfasser, den man etwa bei der Unterweisung zum Grunde legt, nicht wie das Urbild des Urtheils, sondern nur als eine Veranlassung selbst über ihn, ja sogar wider ihn zu urtheilen, angesehen werden“ (ebd.).

lichste Aufgabe der Erziehung“ (Bockow 142) zu sein habe. Durch diese Identifikation kommt der von Kant herausgearbeitete didaktische Gehalt, der in *beiden* Stichworten jeweils gemeint ist, zu kurz und wird auf das Erlernen einer kritischen Haltung reduziert. Exemplarisch hierfür: Bockow 142 f. Vergleiche dagegen: Weisskopf: *Immanuel* 105 ff.

⁹⁰ Kant fasst unter diesem Sammelbegriff Geschichts- und Naturwissenschaften, Philologie und Rechtswissenschaft zusammen: *Nachricht, II* 306.

⁹¹ Dies stellt auch Weisskopf heraus: „Auf das eigene Forschen und Fragen also kommt es wesentlich an“ (Weisskopf: *Immanuel* 110). Weisskopf behandelt diesen von Kant *aus der Eigenart der Philosophie* gezogenen didaktischen Schluss jedoch als allgemein-didaktisches Prinzip *des akademischen Unterrichts schlechthin*.

Eigentlich zu vermittelnder Gegenstand sind für Kant nicht so sehr die wissenschaftlichen Einsichten, die als Lehrbuch dem Unterricht zugrunde liegen oder in dessen Verlauf herausgearbeitet werden⁹², sondern „die Methode *selbst* nachzudenken und zu schließen“ (ebd.). Diese *Methode* bildet den substantiellen Gehalt des Philosophieren Lernens, sie ist es, „deren Fertigkeit der Lehrling eigentlich sucht“⁹³ (ebd.).

Streng genommen handelt es sich bei Kants didaktischen Überlegungen nicht um *eine* Lehrmethode, wie es Kants Einleitung seines zweiten Teils nahelegt: „eine *solche* Lehrart erfordert [...]“ (ebd. 306, Hervorhebung, FL), sondern um *zwei* durchaus unterscheidbare⁹⁴: Denn im ersten Teil steht die Überlegung im Vordergrund, wie Lehrer den „Wissensstoff“ didaktisch aufbereiten müssen, damit sich Schüler diesen aneignen können. Im zweiten Teil widmet sich Kant dem Problem, wie der Unterricht in einer Disziplin zu gestalten sei, die nicht so sehr durch ihren Gegenstandsbereich definiert ist, sondern durch die Art der Fragestellungen und die gewählte Herangehensweise. Das verlangt, den Schülern das Verfahren in der Philosophie nicht abstrakt zu erklären, sondern es ihnen vor Augen zu führen und sie auf diese Weise dazu anzuregen, in den philosophischen Diskurs einzutreten. Trotz dieser inhaltlichen Unterschiede können beide Lehrmethoden durchaus als Ausformungen derselben Lehrart betrachtet werden: die erste zeigt die „Ordnungsstrukturen des jeweiligen Gegenstandes“ als Leitlinie für das Lernen im Unterricht auf, die zweite das Bemühen zu vermitteln, „methodisch gerechtfertigt zu fragen und zu argumentieren“⁹⁵. Beide sind substantiell durch das „Selbstdenken“ des Schülers charakterisiert, das heißt: die Förderung der Schüleraktivität steht im Zentrum der unterrichtlichen Bemühungen des Lehrers.

In einem dritten Teil stellt Kant die Wissenschaften vor, über die er im Wintersemester 1765/66 zu lesen gedenkt: Metaphysik, Logik, Ethik und Physische Geographie. Karl Vorländer hat bereits darauf hingewiesen, dass Kant in dieser Skizze seiner Vorlesungen der entwickelten Lehrmethode folgt⁹⁶. So beabsichtigt Kant in seiner Vorlesung über Metaphysik seinen Gegenstand phänomenologisch zu entwickeln, das heißt, dass er zunächst die Erscheinungsformen menschlichen (und auch tierischen) Lebens zu analysieren gedenkt, hierauf über die physikalischen Eigenschaften der Gegenstände der Natur vortragen will und dann auf Basis des bisher Herausgestellten die abstrakt allgemeinen Eigenschaften der Dinge als

⁹² Kant bezeichnet Letztere „als zufällige Folgen [...], zu deren reichem Überflusse er [der Lehrling, FL] nur die fruchtbare Wurzel in sich zu pflanzen hat“ (*Nachricht*, II 307).

⁹³ Dass sich die Philosophie von anderen Wissenschaften darin unterscheidet, dass bei ihrer Vermittlung nicht die gegenständlichen Resultate, sondern die Tätigkeit selbst im Vordergrund steht, ist bleibender Bestand in Kants Denken. Dieses Unterscheidungsmerkmal thematisiert Kant auch in der *Methodenlehre* der *Kritik der reinen Vernunft* (B 865, III 541 f.), auch wenn er seine Begründung etwas erweitert, da er zu der Einsicht gelangt ist, dass sich die Philosophie überhaupt bezüglich ihrer Erkenntnismethode von anderen Wissenschaften unterscheiden lässt.

⁹⁴ Karl Vorländer, der durchaus den didaktischen Wert von Kants *Nachricht* herausstellt, übersieht diesen Umstand in seinem Referat. Siehe Vorländer: *Immanuel Kant* 163 ff.

⁹⁵ Siehe hierzu auch Marian Heitger, der diese beiden didaktischen Maximen unter den Begriff „Disziplinierung des Denkens“ fasst. Heitger: *Disziplin* 92 f.

⁹⁶ Siehe Vorländer: *Immanuel Kant* 164.

Dinge (einschließlich der Trennung und Verknüpfung von Körper und Geist) zu erläutern intendiert. Dieses Vorgehen erlaubt den Studenten nicht nur, die in philosophischen Untersuchungen erforderliche hohe Abstraktionsleistung nachzuvollziehen, sondern regt zugleich zum Mit- und Weiterdenken, zu eigenem philosophischen Engagement an. Kant stellt den didaktischen Nutzen seiner Vortragsgestaltung explizit heraus:

„Hier habe ich nunmehr den großen Vortheil, nicht allein den schon geübten Zuhörer in die schwerste unter allen philosophischen Untersuchungen zu führen, sondern auch, indem ich das Abstracte bei jeglicher Betrachtung in demjenigen Concreto erwäge, welches mir die vorhergegangenen Disciplinen an die Hand geben, alles in die größte Deutlichkeit zu stellen, ohne mir selbst vorzugreifen [...].

Ich kann nicht umhin noch eines Vortheils zu gedenken, der zwar nur auf zufälligen Ursachen beruht, aber gleichwohl nicht gering zu schätzen ist, und den ich aus dieser Methode zu ziehen gedenke. Jedermann weiß, wie eifrig der Anfang der Collegien von der muntern und unbeständigen Jugend gemacht wird, und wie darauf die Hörsäle allmählig etwas geräumiger werden. Setze ich nun, daß dasjenige, was nicht geschehen soll, gleichwohl alles Erinnerns ungeachtet künftig noch immer geschehen wird: so behält die gedachte Lehrart eine ihr eigene Nutzbarkeit. Denn der Zuhörer, dessen Eifer auch selbst schon gegen das Ende der empirischen Psychologie ausgedunstet wäre (welches doch bei einer solchen Art des Verfahrens kaum zu vermuthen ist), würde gleichwohl etwas gehört haben, was ihm durch seine Leichtigkeit faßlich, durch das Interessante annehmlich und durch die häufigen Fälle der Anwendung im Leben brauchbar wäre“ (ebd. 309 f.).

In seiner Ankündigung der Logik- und Ethik-Vorlesung sind die Hinweise auf deren Konzeption gemäß der vorangestellten didaktischen Methode weniger ausgeprägt. Im Logik-Abschnitt ist zum einen Kants Bemerkung zu erwähnen, in der er zwei Arten von Logik unterscheidet, nämlich erstens Logik als „Kritik und Vorschrift des *gesunden Verstandes*“, d. i. eine Analyse dessen, was – abstrahiert von bestimmten Erkenntnisgegenständen – Wahrheit ausmacht und was die allgemeinen Charakteristika von Begriff, Urteil und Schluss sind, und zweitens Logik als „Kritik und Vorschrift der *eigentlichen Gelehrsamkeit*“, d. i. eine philosophische Methodologie (ebd. 310). Letztere will Kant im Rahmen der Metaphysik vortragen, und zwar an deren Ende, weil die Studenten diese Reflexion auf die der Philosophie eigentümlichen Methoden nur begreifen können, wenn ihnen sowohl der Stoff, auf die jene Anwendung finden, geläufig sei als auch durch die Zergliederung dieses Stoffes die Anwendung dieser Methoden – wenn auch nicht explizit – vorstellig gemacht worden sei (siehe ebd.). Zum anderen ist auf Kants Bemühen hinzuweisen, in der Logik-Vorlesung die abzuhandelnde Materie um einer leichteren Nachvollziehbarkeit willen in eine Beziehung zum Erfahrungshorizont der Studenten zu setzen, indem er die eigentliche Logik um eine Analyse des gesunden Menschenverstandes und Reflexionen über ästhetische Urteile ergänzen will (siehe ebd. 311).

Im Ethik-Abschnitt nimmt Kant dagegen keinen unmittelbaren Bezug auf seine didaktischen Überlegungen. Es könnten vielleicht zwei Hinweise damit zusammenhängen: Zum einen verweist Kant darauf, dass in der „moralischen Weltweisheit“, in der es um die Aufstellung und Begründung fundamentaler moralischer Prinzipien geht, die Gefahr bestehe, allzu voreilig Argumenten zuzustimmen, die bloß einen

„Schein der Tüchtigkeit haben“, das heißt nur prima facie plausibel seien, anstatt sie gründlich zu prüfen, und dass diese Gefahr am Gegenstand dieser Wissenschaft selbst liege, nämlich an der „Unterscheidung des Guten und Bösen in den Handlungen“, die jeder ohne begriffliche Klärung vornehmen könne und vornehme (ebd. 311). Zum anderen betont Kant bei der Kurzvorstellung der „Tugendlehre“, dass es ihm dabei auf die „Methode der sittlichen Untersuchung“ ankomme⁹⁷:

„indem ich in der Tugendlehre jederzeit dasjenige historisch und philosophisch erwäge, was geschieht, ehe ich anzeige, was geschehen soll, so werde ich die Methode deutlich machen, nach welcher man den Menschen studiren muß, nicht allein denjenigen, der durch die veränderliche Gestalt, welche ihm sein zufälliger Zustand eindrückt, entstellt und als ein solcher selbst von Philosophen fast jederzeit verkannt worden; sondern die Natur des Menschen, die immer bleibt, und deren eigenthümliche Stelle in der Schöpfung, damit man wisse, welche Vollkommenheit ihm im Stande der rohen und welche im Stande der weisen Einfalt angemessen sei, was dagegen die Vorschrift seines Verhaltens sei, wenn er, indem er aus beiderlei Grenzen herausgeht, die höchste Stufe der physischen oder moralischen Vortrefflichkeit zu berühren trachtet, aber von beiden mehr oder weniger abweicht. Diese Methode der sittlichen Untersuchung ist eine schöne Entdeckung unserer Zeiten“ (ebd. 311 f.).

Diese beiden Hinweise zeigen, dass es Kant darum geht, den Studenten nicht nur einen Vorlesungsstoff anzuzeigen, sondern die Art und Weise, wie in seinen Vorlesungen über die Gegenstände nachgedacht wird, und dass es ihm darauf ankommt, dass sie sich nicht nur gegenständliches Wissen aneignen, sondern eine Beurteilungskompetenz und methodische Reflexionsfähigkeit erwerben⁹⁸.

Der Abschnitt zur Physischen Geographie enthält zwar keine methodischen Hinweise auf eine spezielle Lehrart. Dennoch ist ihm zu entnehmen, dass überhaupt die Einrichtung einer solchen Vorlesung Kants didaktischen Einsichten folgt⁹⁹:

„Als ich gleich zu Anfange meiner akademischen Unterweisung erkannte, daß eine große Vernachlässigung der studirenden Jugend vornehmlich darin bestehe, daß sie frühe *vernünfteln* lernt, ohne gnugsame historische Kenntnisse, welche die Stelle der *Erfahrenheit* vertreten können, zu besitzen: so faßte ich den Anschlag, die Historie von dem jetzigen Zustande der Erde oder die Geographie im weitesten Verstande zu einem angenehmen und leichten Inbegriff desjenigen zu machen, was sie zu einer praktischen Vernunft vorbereiten und dienen könnte, die Lust rege zu machen, die darin angefangene Kenntnisse immer mehr auszubreiten“ (ebd. 312).

Der Sinn dieser Vorlesung ist also, der Jugend geographische, anthropologische, kulturelle und polit-ökonomische Kenntnisse zu vermitteln¹⁰⁰, sodass sie sich zum

⁹⁷ Nach Klaus Reich hat Kant diese Methode Rousseaus *Émile* entnommen: Reich 6 ff.

⁹⁸ Zur Diskussion des moralphilosophischen Stellenwerts der Ankündigung der Ethik-Vorlesung im Denken Kants siehe Schmucker 152 ff.

⁹⁹ So sieht Heinz Schuffenhauer umgekehrt die Einrichtung dieser Vorlesung als besonderen Beitrag Kants zur Hochschulpädagogik: Schuffenhauer 20.

¹⁰⁰ Schmucker sieht hier ebenfalls einen starken Einfluss Rousseaus auf Kant: Schmucker 151 f.

einen ein gründliches Fundament für weiterführende Studien in der praktischen Philosophie verschafft, zum anderen dadurch selbst daran Interesse entwickelt, den angesprochenen und entwickelten Phänomenen auf den Grund zu gehen¹⁰¹. Da die äußerst innovative Einrichtung dieser Vorlesung¹⁰² als ein Resultat der didaktischen Einsichten Kants anzusehen ist¹⁰³ und „der Königsberger Philosoph [diese Vorlesung] vom Beginn seiner Privatdozentur 1755 bis zum Ende seiner Lehrtätigkeit im Sommer 1796 gehalten hat“ (Stark: *Physische Geographie* I), dürfte es sich bei den in der *Nachricht* angestellten didaktischen Überlegungen um eine während seiner ganzen akademischen Lehrtätigkeit fortdauernde pädagogische Position handeln.

¹⁰¹ Siehe hierzu auch Arnoldt 379 f.

¹⁰² Wie innovativ die Einrichtung einer solchen Vorlesung war, zeigt eine amtliche Anweisung des Ministers von Zedlitz aus dem Jahre 1778 an die Königsberger Professoren, in der von Zedlitz diese nachdrücklich aufforderte, ihren Vorlesungen anerkannte Lehrbücher zugrunde zu legen, und dabei den „Professor Kant und sein Kollegium über die Physische Geographie“ explizit ausnahm, weil über diesen Gegenstand „bekanntlich noch kein eben ganz schickliches Lehrbuch vorhanden ist“ (Zitiert nach: Weisskopf: *Immanuel* 93).

¹⁰³ Siehe hierzu exemplarisch Rausch 14 ff.

II 1770-1780

Den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts entstammen die Überlegungen Kants, die sich mit engeren pädagogischen Fragestellungen beschäftigen und sich neben der theoretischen Entwicklung einer pädagogischen Methodik und Lehre auch um Fragen der erzieherischen Praxis bemühen¹. In der zweiten Hälfte der siebziger Jahre setzt er sich mit Wort und Tat für die Finanzierung des Dessauer Philanthropins ein: Er sammelt Spenden und Abonnements für die *Pädagogischen Unterhandlungen*², vermittelt Zöglinge³ und auch Lehrer ans Philanthropin⁴, wirbt öffentlich durch zwei Aufsätze für eine finanzielle Unterstützung dieser Erziehungsanstalt beim gelehrten Publikum⁵ und verspricht dem Verleger Campe einen schriftlichen Beitrag für die Zeitschrift *Pädagogische Unterhandlungen*⁵. Im Wintersemester 1776/77 liest Kant auch das erste Mal über Pädagogik. Die Bedeutung von Kants theoretischem und praktischem Interesse für pädagogische Fragen dokumentieren die *Reflexionen zur Anthropologie*, in denen er immer wieder auf Fragen der Erziehung zu sprechen kommt.

1. Die Aufsätze zum Dessauer Philanthropin: Die Notwendigkeit einer Reform des Bildungswesens

Mit den beiden Aufsätzen zum Dessauer Philanthropin verfolgte Kant keinen theoretischen, sondern einen praktischen Zweck: Er wollte dem Publikum nicht die Basedowschen Neuerungen im Erziehungswesen erläutern, sondern es zur tätigen Unterstützung des Dessauer Philanthropin bewegen⁶. Die Aufsätze sind des-

¹ Siehe Bollnow 51.

² *Brief an Joachim Heinrich Campe vom 26. August 1777*, in: *Briefwechsel*, X 214 ff.

³ *Brief an Christian Heinrich Wolke vom 28. März 1776*, in: *Briefwechsel*, X 191 ff.

⁴ *Brief an Friedrich Wilhelm Regge vom 22. März 1777*, in: *Briefwechsel*, X 201 ff.

⁵ *Brief an J. H. Campe v. 26. August 1777*, in: *Briefwechsel*, X 215 f.; *Brief an J. H. Campe v. 31. Oktober 1777*, in: *Briefwechsel*, X 218; *Brief an Kant von J. H. Campe vom 13. März 1778*, in: *Briefwechsel*, X . 226.

⁶ Reinhard Brandt konstatiert, dass „Mitte der siebziger Jahre [...] auch Kant [...] von einer Erziehungseuphorie“ erfasst sei, in einer „geänderten Erziehung die Keimzelle des Neuen Menschen“ erblicke und „zum Ideologen einer punktuellen Revolte [werde], die alles ergreifen wird: Hier und jetzt, die Wende der Weltgeschichte aus dem herrschenden Elend kommt aus einer Schule in Dessau!“ (Brandt: *Bestimmung* 184 ff.). Nach Brandt wendet sich Kant in den folgenden Jahrzehnten „radikal von seinem Erziehungs-Enthusiasmus ab“, da diese Subsumtion des „Philanthropins unter eine allgemeine Idee der notwendigen Revolution der Menschheit [...] scheitern“ musste (ebd. 189 f.).

halb weniger durch einen argumentativen Stil gekennzeichnet, sondern von appellativem Charakter⁷: sie richten sich an ein an pädagogischen Fragen interessiertes Publikum, um die *Leistungen* der Dessauer Erziehungsanstalt als Muster erzieherischer Praxis vorzustellen. Die Einrichtung des Philanthropins weist dabei – so Kant – weit über erzieherische Fragen hinaus, kann doch durch das Philanthropin „eine ganz neue Ordnung menschlicher Dinge“, eine „Reform im Privatleben sowohl, als im bürgerlichen Wesen“, die „Wohlfahrt und Verbesserung der Menschen“ (*Philanthropin 1, II 447 f.*) bezweckt, bewirkt werden.

In Kants Anpreisung des Philanthropins ist sein Bezugspunkt das „Heil des menschlichen Geschlechts“ (*Philanthropin 2, II 449*); er stellt sich damit auf einen Standpunkt, der die zu seiner Zeit noch ständisch gegliederte preußische Gesellschaft transzendiert⁸, die Glieder des Gemeinwesens aufgrund ihres universellen Menschseins als fundamental gleich bestimmt und Freiheit und Gleichheit des Menschen zum eigentlichen Zweck und Aufgabe der Gesellschaft erklärt. In diesem Standpunkt, der im Gemeinwesen noch keine praktische Gültigkeit hat, weiß sich Kant mit seinem Publikum einig, spricht er sie als „Menschenfreunde“ (also als Philanthropen) und „Weltbürger“ an (*Philanthropin 1, II 447 f.*), denen nicht die Beförderung von partikulären, ständischen Interessen, sondern die Entfaltung der „Menschheit“ ein Anliegen sei (*Philanthropin 2, II 451*).

Das Mittel für die Realisierung dieses Standpunktes ist nach Kant eine vernünftige Erziehung, denn zum einen werden „wir thierische Geschöpfe nur durch Ausbildung zum Menschen gemacht“ (ebd. 449), zum anderen wird eine erneuerte Ausbildung, wenn sie nur allgemein ausgeübt wird, „eine so große und so weit hinausgehende Reform im Privatleben sowohl, als im bürgerlichen Wesen hervorbringen [...] als man sich bei flüchtigem Blick nicht leicht vorstellen möchte“ (*Philanthropin 1, II 448*).

Diese vernünftige Erziehung sieht Kant im Dessauer Philanthropin verwirklicht, das eine „ächte, der Natur sowohl als allen bürgerlichen Zwecken angemessene Erziehungsanstalt“ darstellt (ebd. 447), während die bisherigen Erziehungseinrichtungen bei allem „wohlgemeinten Fleiße der Lehrer, jedermann in diesem Stücke zu Diensten zu sein [...] insgesamt im ersten Zuschnitt verdorben sind [...] weil alles darin der Natur entgegen arbeitet“, wodurch „bei weitem nicht das Gute aus den Menschen gebracht werde, wozu die Natur die Anlage gegeben“ (*Philanthropin 2, II 449*). Kant führt diesen Unterschied auf die gegensätzliche Art des Zustandekommens der Erziehungsmethode zurück: Während das Philanthropin seine „Erziehungsmethode [...] aus der Natur selbst gezogen“ hat, diese also Resultat des Nachdenkens über die „Natur“ ist, entstammt die der bisherigen Erziehungseinrichtungen „der alten Gewohnheit [...] unerfahrener Zeitalter“ (ebd.).

Kant führt nicht weiter aus, worin die „aus der Natur selbst gezogene“ Erziehungsmethode besteht oder was unter den „von der Natur gegebenen Anlagen zum

⁷ Siehe Overhoff 137.

⁸ Ebenso wie die Landesgrenzen, denn Kant will, dass das Dessauer Projekt die „Aufmerksamkeit Europas“ auf sich ziehe und dass dadurch Europa zu seiner Unterstützung bewegt werde (*Philanthropin 1, II 448*).

Guten“ zu verstehen ist⁹. Festzuhalten ist jedoch, dass Kant „Natur“ nicht als Prädikat verwendet (wie zum Beispiel im Begriff einer Natur des Menschen), sondern als *Subjekt* und zwar in einem doppelten Sinn: Zum einen gibt die Natur den Erziehern das übergeordnete Ziel vor¹⁰, zum anderen stattet die Natur die Zöglinge mit Anlagen aus, die die Erziehung im Sinne des vorgegebenen Ziels zu entfalten hat¹¹. Insofern ist für Kant die Natur Richtschnur und Voraussetzung erzieherischen Handelns, sodass die richtige Erziehungsmethode ihr entsprechen und aus ihr abgeleitet werden müsse.

Dass Kant sich in der Anpreisung der philanthropischen Erziehungsmethode auf „die Natur“ als eine Art von „deus sive natura“¹² beruft, kann nicht nur mit dem Verweis auf den damaligen Sprachgebrauch erklärt werden. Der Schlüssel scheint mir in Kants subtiler Kritik an den Lehrern seiner Zeit zu liegen: Er spricht von deren „wohlgemeintem Fleiße [...], *jedermann* in diesem Stücke zu *Diensten* zu sein“ (ebd.). Die Lehrer werden also darin kritisiert, dass sie die Erziehung den an sie herantretenden partikulären Zwecken unterordnen, anstatt sich in der Erziehung auf den oben dargestellten Standpunkt der allgemeinen Menschheitsentwicklung zu stellen. Kant drückt in diesem Standpunkt den dem subjektiven Wollen übergeordneten Auftrag „der Natur“ aus, nicht als einen Zweck, den man sich setzen kann oder nicht, sondern als einen, den man sich setzen *muss*, und andererseits als einen, der der *fundamentalsten Eigenschaft* der Menschen *entspricht*.

In diesem Sinne könnte man auch Kants Hinweis auf die „aus der Natur gezogene Erziehungsmethode“ verstehen: Nur ein der Menschheit selbst verpflichteter Standpunkt kann den Zögling in den Blick nehmen wie er *ist*, subsumiert ihn nicht unter ständische oder politische Ordnungsvorstellungen, kann auf *seine* Erziehungsbedürftigkeit reflektieren und daraus Schlüsse auf die Erziehungsmethode ziehen.

Die Reform der bürgerlichen Gesellschaft, die sich Kant durch eine vernünftig eingerichtete Erziehung verspricht, sieht er nicht als unmittelbare Wirkung des Philanthropins an, sondern als mittelbare:

„Eine solche Schule ist nicht bloß für die, welche sie erzieht, sondern, welches unendlich wichtiger ist, durch diejenige, denen sie Gelegenheit giebt, sich nach und nach in großer Zahl bei ihr nach der wahren Erziehungsmethode zu Lehrern zu bilden, ein Samkorn, vermittelt dessen sorgfältiger Pflege in kurzer Zeit eine Menge wohl unterwiesener Lehrer erwachsen kann, die ein ganzes Land bald mit guten Schulen bedecken werden“ (ebd. 449 f.).

Zur allgemeinen Verbreitung der philanthropischen Lehrart sollen sich nach Kant künftige Lehrer in Dessau ausbilden lassen, nach vollendeter Ausbildung in ihre heimatlichen Gegenden zurückkehren und dort Schulen gemäß dem philanthropischen Konzept einrichten¹³. Von diesem „Schneeballprinzip“ erhofft sich

⁹ Brandt sieht darin einen Beleg dafür, dass Kant im Philanthropin weniger ein Bildungskonzept vorliegen sieht, sondern an der Zuordnung dieser Erziehungsanstalt zur praktischen Umsetzung einer Idee der Vervollkommnung der Menschheit interessiert ist; Brandt: *Bestimmung* 189 f.

¹⁰ Siehe Malter 13.

¹¹ Siehe Rausch 33; Schuffenhauer 27 f.

¹² Zum Einfluss stoischer Positionen auf Kants Naturbegriff siehe Brandt: *Bestimmung* 139 ff.

¹³ In diesem Sinne setzte sich Kant selbst dafür ein, Studenten seiner Vorlesungen nach Dessau zu schicken, um sich dort am Philanthropin als Lehrer ausbilden zu lassen und dabei zugleich dem Lehrermangel abzuhelpen; siehe Wagner 81 ff. sowie Schwarz 38 f. und Weisskopf: *Immanuel* 68.

Kant eine Umgestaltung des Schulwesens auch in anderen europäischen Staaten. Die Voraussetzung für die Umsetzung dieser Idee ist allerdings die Akquirierung finanzieller Mittel für das Philanthropin selbst. Da jedoch „die Regierungen jetziger Zeit zu Schulverbesserungen kein Geld zu haben scheinen“, ist dieses Vorhaben von Spenden aufgeklärter Privatpersonen abhängig (ebd. 451 f.), für deren Einwerbung in der Öffentlichkeit Kant mit seinen Aufsätzen sorgen will. Dennoch zeigt sich in der Notwendigkeit dieses Tuns ein prinzipieller Widerspruch des Projektes einer Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse durch eine Umgestaltung des Erziehungswesens, mit dem sich Kant bis in die späten neunziger Jahre theoretisch auseinandersetzen wird: Eine allgemeine Umgestaltung des Erziehungswesens setzt schon immer ein starkes *gesellschaftliches* Interesse an dieser Umgestaltung voraus, ohne das jegliches Interesse an Reformierung und Ausgestaltung eines Erziehungswesens allein auf die Ideen einzelner Individuen bezogen bleibt und mit deren Tod erlischt.

2. Reflexionen zur Anthropologie: Erziehung als Beitrag zur Entfaltung von Humanität

Die überlieferten Überlegungen Kants im Rahmen seiner Anthropologie-Vorlesung bilden eine reichhaltige Quelle für das Studium seiner Gedanken zur Erziehung¹⁴. In den erhaltenen studentischen Nachschriften zu dieser Vorlesung findet sich sogar in drei Manuskripten – Friedländer 3.3 (Ms 400), Friedländer 2 (Ms 399) und Prieger¹⁵ –, die sich aller Wahrscheinlichkeit nach auf die Vorlesung des Wintersemesters 1775/76 beziehen¹⁶, am Ende ein eigener Abschnitt *Von der Erziehung* (Friedländer, VA, XXV 722-728)¹⁷.

Dass Kant für die Erziehung eine gewisse Zeit lang einen eigenen, systematischen Ort innerhalb seiner Anthropologie vorsah, belegen weiterhin die aus den frühen Siebzigern stammende *Reflexion 1111* (RA, XV 494 f.) und die *Collegentwürfe aus den 70er Jahren* (ebd. 657-798)¹⁸. In den *Collegentwürfen aus den 80er Jahren* (ebd. 799-899) lässt sich dagegen – ebenso wie in der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* – eine eigene Abteilung „Erziehung“ nicht nachweisen.

Dass Kant in seiner alle zwei Semester abgehaltenen Anthropologie-Vorlesung eine eigene Abteilung „Erziehung“ nur Mitte der Siebziger behandelt hat, lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass er ab dem Wintersemester 1776/77 die

¹⁴ Siehe hierzu auch Weisskopf: *Immanuel* 283. Jürgen Oelkers ist sogar der Ansicht, dass „die ‚Reflexionen zur Anthropologie‘ [...] die eigentliche Erziehungstheorie Kants enthalten“ (Oelkers 48).

¹⁵ VA, XXV 465-728.

¹⁶ Nach Brandt/Stark: *Einleitung* CVI-CIX.

¹⁷ Diese studentischen Nachschriften selbst werden jedoch aus den in der *Einleitung* der vorliegenden Arbeit angeführten Gründen im Folgenden nicht analysiert.

¹⁸ In den *Collegentwürfen aus den 70er Jahren* findet sich in der nach Adickes Datierung aus der zweiten Hälfte der Siebziger stammenden *Reflexion 1501* (RA, *Colleg 70er*, XV 788-793) eine Gliederung, die in ihren Grundzügen dem Abschnitt *Von der Erziehung* in den oben genannten studentischen Mitschriften entspricht.

Pädagogik in einer eigenen Vorlesung abhandelte. Kant las zwar nur viermal über Pädagogik – im Wintersemester 1776/77, im Sommersemester 1780, in den Wintersemestern 1783/84 und 1786/87 –, dennoch sah er wohl für die Erziehungslehre im akademischen Curriculum einen eigenen Ort vor, sodass er sie nicht auch noch innerhalb seiner Anthropologie, die er „zu einer ordentlichen academischen disciplin zu machen“¹⁹ anstrebte, zu lehren brauchte.

In der vorliegenden Untersuchung werden Kants *Reflexionen zur Anthropologie* nach Jahrzehnten geordnet abgehandelt²⁰, wobei das Hauptaugenmerk den Reflexionen der Jahre 1770 bis etwa 1780 gilt, die die wesentlichen erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogisch-didaktischen Überlegungen Kants referieren. Die Reflexionen der Jahre nach 1780 bestehen im Wesentlichen auf Überlegungen, die ihren Niederschlag in der 1798 erschienenen *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* finden, die in einem eigenen Unterpunkt der vorliegenden Arbeit untersucht wird. Für die Erstellung dieses „Handbuches“ zur Vorlesung zeichnet Kant noch selbst verantwortlich²¹ (*Anthropologie*, VII, 122 Fn.) und hat hierzu seine Notizen und Reflexionen für die genannte Buchausgabe vermutlich selbst noch überarbeitet²².

Im Folgenden soll zunächst Kants Absicht in Bezug auf die Einrichtung der Vorlesung zur Anthropologie nachgezeichnet werden, da diese selbst durch pädagogische Erwägungen bestimmt ist. In einem zweiten Schritt sollen dann seine *Reflexionen zur Anthropologie* analysiert werden, soweit sie Fragen der Erziehung zum Thema haben.

2.1. Das Programm einer pragmatischen Anthropologie

Wie bereits in der Analyse der *Nachricht* herausgearbeitet, fügte Kant seinem akademischen Curriculum aus didaktischen Überlegungen heraus eine Vorlesung zur physischen Geographie hinzu. Diese sollte den Erfahrungshorizont der Studierenden erweitern, damit sie über ein solides Fundament für weiterführende Studien in den praktischen Wissenschaften wie Ethik, Nationalökonomie, Rechts- und Staatslehre verfügen und selbst ein Interesse an solchen Studien entwickeln²³. Im Jahr 1772 ergänzte Kant diese „*Kenntniß der Welt*“ (*Racen*, II 443) um den Themenbereich Anthropologie²⁴ und hielt von da an bis zum Ende seiner Vorlesungstätigkeit in jedem Sommersemester die Vorlesung zur physischen Geographie und in

¹⁹ *Brief an Marcus Herz*, Ende 1773, *Briefwechsel*, X 138.

²⁰ Dieses Vorgehen hat gerade bei den *Reflexionen* auch eine problematische Seite. Denn deren genaue Datierung erweist sich oft als schwierig; siehe hierzu Adickes XXVff.

²¹ Im Unterschied zu den anderen „Handbüchern“ zu Kants Vorlesungen wie *Logik* (hrsg. von Jäsche), *Physische Geographie* oder *Pädagogik* (beide hrsg. von Rink).

²² Siehe hierzu Brandt: *Kommentar* 21.

²³ Siehe hierzu auch Weisskopf: *Immanuel* 275; Arnoldt 403.

²⁴ In der Kantforschung ist es umstritten, ob die Anthropologie-Vorlesung eine Art Ausgliederung von immer umfangreicherem anthropologischem Material aus der Vorlesung zur physischen Geographie darstellt, wie Benno Erdmann im Anschluss an die *Nachricht* vermutet; siehe hierzu die *Einleitung* von Reinhard Brandt und Werner Stark zu den *Vorlesungen über Anthropologie* der Akademieausgabe: Brandt/Stark: *Einleitung* XXIIIff.

jedem Wintersemester die Vorlesung zur Anthropologie²⁵. Die darin vorgetragenen Lehrgegenstände erachtete Kant nunmehr nicht nur als nützlich für die universitäre Ausbildung der Studierenden, sondern darüber hinaus als eine zweckmäßige Vorbereitung für deren spätere gesellschaftliche und berufliche Stellung²⁶:

„Diese Weltkenntniß ist es, welche dazu dient, allen sonst erworbenen Wissenschaften und Geschicklichkeiten das *Pragmatische* zu verschaffen, dadurch sie nicht bloß für die *Schule*, sondern für das *Leben* brauchbar werden, und wodurch der fertig gewordene Lehrling auf den Schauplatz seiner Bestimmung, nämlich in die *Welt*, eingeführt wird“ (ebd.).

Mit dieser Funktionszuschreibung der in der Geographie- und Anthropologie-Vorlesung zu vermittelnden Kenntnisse und Einsichten gibt Kant zu erkennen, dass für ihn die Universität auch einen erzieherischen Auftrag hat^{27, 28}. Sie sei nicht nur ein Ort, an dem Studierende die Gelegenheit erhalten, sich zum Gelehrten auszubilden, sondern solle zugleich dafür Sorge tragen, dass ihre Absolventen sich auch jenseits der Welt der Wissenschaft zurechtfinden und von der darin erworbenen Gelehrsamkeit praktischen Gebrauch machen können²⁹. In der *Reflexion 1482* bestimmt Kant dementsprechend Bildung als „zweifach“:

„Man hat zu aller Zeit zweyerley Art von studien unterschieden: Vor die Schule und vor das Leben. Kentnis erwerben und Gebrauch machen. Die erste Kentnis ist schulgerecht, die zweyte populair [...] Wissenschaft vor Gelehrte und vor die Welt. Der in der Welt von bloßem scholastischen Erkenntnis Gebrauch macht, ist pedant. (§[...] Schulweisheit, Weltweisheit. Zwifache Bildung)“³⁰ (*RA, Colleg 70er, XV 658r*)³¹.

Um Bildung auch im letzteren Sinn den Studierenden an der Universität zugänglich zu machen, nimmt Kant vor allem die Vorlesung über Anthropologie in sein Curriculum auf und konzipiert sie dementsprechend. In einem Brief an seinen Schüler und Freund Marcus Herz erläutert Kant, wodurch die Anthropologie-Vorlesung ein Beitrag zur „Weltweisheit“ der Studierenden sein kann:

„Ich lese in diesem Winter zum zweyten mal ein collegium privatum der Anthropologie welches ich jetzt zu einer ordentlichen academischen disciplin zu

²⁵ Siehe Weisskopf: *Immanuel 270*, sowie die *Tabellarische Übersicht zu Kants Vorlesungen ab Sommer 1770* auf: http://kant.bbaw.de/base.htm/studium.geo/st_v_tab.htm

²⁶ Nach Reinhard Brandt hatten beide Vorlesungen „die Aufgabe, die Brücke von der Schule bzw. Universität zur Welt zu stiften“ (Brandt: *Kommentar 11*). Emil Arnoldt spricht in ähnlicher Weise von einer „Überbrückung der Kluft zwischen Schule und Leben“ (Arnoldt 403).

²⁷ Traugott Weisskopf hebt die „*Erziehung* des Gelehrten“ als Ziel der Anthropologie-Vorlesung hervor; siehe Weisskopf: *Immanuel 270*.

²⁸ Kant kommt damit einem gesellschaftlichen Bedürfnis seiner Zeit nach. Denn dem Gelehrtenstand wurde vorgeworfen, infolge seiner wissenschaftlichen Ausbildung fachlich borniert und unzivilisiert zu sein; siehe hierzu Roessler 134 ff.

²⁹ Siehe hierzu auch Brandt: *Leitidee 31*.

³⁰ Die in runden Klammern gesetzten, mit „g“ oder „s“ indizierten Gedanken stellen nachträgliche Zusätze Kants dar, wobei „g“ auf eine ungefähr gleichzeitige, „s“ auf eine spätere Niederschrift hinweist; siehe hierzu Adickes LVII.

³¹ Zur Datierung siehe Adickes XXVIII ff.

2. Reflexionen zur Anthropologie

machen gedenke. [...] Die Absicht die ich habe ist durch dieselbe die Quellen aller Wissenschaften die der Sitten der Geschicklichkeit des Umganges der Methode Menschen zu bilden u. zu regiren mithin alles Praktischen zu eröffnen“ (*Brief an Marcus Herz, Ende 1773, Briefwechsel, X 145*).

Mit seinem Vortrag zur Anthropologie verfolgt Kant kein bescheidenes Anliegen. Seine Lehre über den Menschen soll über nichts Geringeres als über die „Quellen aller Wissenschaften“ und „alles Praktischen“ aufklären. Wenn Kant davon spricht, dass es ihm um die „Eröffnung“ von „Quellen“ geht, dann bezeichnet er damit sein Untersuchungsziel: Aufzuschließen ist dasjenige, woraus alle wissenschaftlichen Bemühungen und das praktische Leben der Menschen entspringen, deren Ursprünge und erste Daseinsgründe. Damit ist von Kant die Behauptung aufgestellt, so ziemlich alles, von den Wissenschaften über die Gebräuche und Sitten bis hin zur Erziehungs- und Regierungskunst, habe seine ersten Gründe in der Beschaffenheit des Menschen³². Das heißt nun nicht, dass diese Beschaffenheit des Menschen dann auch die konkreten Erscheinungsformen von Wissenschaft und Kultur der Menschen vorgebe. Vielmehr ist diese Behauptung – methodologisch – so zu verstehen, dass in der Struktur des menschlichen Daseins Probleme angelegt seien, aus denen die Wissenschaften und kulturellen Phänomene entsprängen, auf die diese also als Antwort angesehen werden könnten. Insofern eröffnet die Betrachtung des Menschen einen Problemhorizont, der die Wissenschaften, die Sitten und Gebräuche, die Fertigkeiten, die Umgangsformen sowie die Erziehungs- und Regierungskunst besser verstehen lässt.

Diese problembezogene, auf die Aufhellung der menschlichen Praxis abzielende Untersuchung des Menschen nennt Kant „pragmatische Anthropologie“³³. Aufgrund ihres Untersuchungszieles sind ihre Einsichten von unmittelbarer praktischer Relevanz:

„Man hat noch keine pragmatische anthropologie. Gebrauch davon in allen Handlungen des Lebens [...]

Nutzen in Erziehungskunst, in dem Einfluss auf Gemüther der Untergebenen. in der moral und religion. in der Regirung. (§ Schwierigkeit.) Vornemlich im Umgange, seine Absichten zu erreichen oder zu raisonniren“ (*Reflexion 1482, RA, Colleg 70er, XV 659*).

Für eine Untersuchung der Überlegungen Kants zur Pädagogik ist es nicht uninteressant zu bemerken, dass Kant in seiner Reflexion die Erziehungskunst als den ersten der Bereiche menschlicher Praxis nennt, die von der pragmatischen Anthropologie profitieren. Der pädagogische Problembereich scheint in seinem Nachdenken über die Anthropologie als Mittel zur Hebung der Bildung der Studenten in praktischer Absicht eine prominente Stelle einzunehmen. So hat er ja

³² Siehe auch Arnoldt 165.

³³ Kant hat wirklich mit seinen Vorlesungen zur Anthropologie und mit seiner *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* einen Beitrag dazu geliefert, dass die Anthropologie „zu einer ordentlichen akademischen disciplin“ wurde: Nicht nur seine Kennzeichnung einer Abteilung der Menschenkunde als „pragmatische Anthropologie“ wurde später allgemein übernommen (Hillebrand: *Pragmatische Anthropologie*), sondern auch seine Begriffsbestimmung dieser Disziplin (Hillebrand: *Allgemeine Naturlehre* 8 f., 42).

auch in seinem *Brief an Marcus Herz* darauf hingewiesen, dass das Studium des Menschen eine Aufklärung über die „Qvellen [...] der Methode Menschen zu bilden“ verspricht. Wenn er in obiger *Reflexion* den Zusatz „Schwierigkeit“ notiert, dann will er meines Erachtens darauf hinweisen, *worin* die pragmatische Anthropologie nützlich für die Erziehungskunst und die anderen angeführten Felder menschlicher Praxis ist, nämlich darin – wie bereits oben herausgearbeitet, dass sie vor allem die Schwierigkeiten oder die Probleme thematisiert, mit denen diese Felder zu tun haben und in denen sie sich bewegen.

Diese problembezogene Untersuchung des Menschen hat nach Kant ihre eigene Methode:

„Da suche ich alsdenn mehr Phänomene u. ihre Gesetze als die erste Gründe der Möglichkeit der modification der menschlichen Natur überhaupt. Daher die subtile u. in meinen Augen auf ewig vergebliche Untersuchung über die Art wie die organe des Körper mit den Gedanken in Verbindung stehen ganz wegfällt“ (*Brief an Marcus Herz, Ende 1773, Briefwechsel, X 145*).

Kant hat bei seiner pragmatischen Anthropologie eine Untersuchungsmethode im Auge, die man als „phänomeno-logisch“ bezeichnen könnte³⁴: Ausgangspunkt der Untersuchung sind und den Untersuchungsgegenstand bilden die Phänomene des menschlichen Lebens, Bewusstseins und der menschlichen Praxis, die durch die Analyse auf den Begriff gebracht werden sollen, indem ihre Gesetzmäßigkeiten herausgearbeitet werden. Kant grenzt dieses Verfahren von einer Untersuchung ab, die diese phänomenale Ebene *verlässt*³⁵, indem sie danach fragt, was ihnen zugrunde liegen muss, sodass sie überhaupt zu Stande kommen können; die also die grundlegenden Bedingungen der Möglichkeit geistigen Lebens zum Gegenstand hat³⁶. Insbesondere hält Kant für die Analyse geistiger Phänomene einen naturalistischen Ansatz für irrelevant, dem es um die Erforschung des Verhältnisses von Physiologie und Bewusstsein zu tun ist und der in seiner radikalen Spielart das geistige Leben zum bloßen Epiphänomen physikalisch-chemischer Prozesse erklärt.

In der *Reflexion 1482* stellt Kant noch einmal klar, wie das Suchen von „Gesetzen“ bei der Analyse der Phänomene des geistigen Lebens zu verstehen ist:

³⁴ Mit der Bezeichnung „phänomeno-logisch“ ist nicht die Absicht verbunden, Kant in die Nähe von philosophischen Richtungen zu rücken, die sich als „phänomenologisch“ verstehen wie etwa die Philosophie Husserls oder die eines Merleau-Ponty. Es geht hier rein um die Charakterisierung der Kantischen Untersuchungsmethode.

³⁵ Brandt interpretiert diese Stelle dahingehend, dass Kant der Meinung sei, eine „bloß empirische Psychologie“ sei „wehrlos [...] gegenüber einer Nachfrage nach dem *physiologischen* Substrat psychologischer Phänomene und Prozesse“, und dass „die pragmatische Wende [...] die empirische Untersuchung vor diesem Überschritt [rettet], da die Erforschung der Korrelation von Geist und Körper keinen Beitrag zum weltklugen Verhalten liefern kann“ (Brandt: *Kommentar 11*).

³⁶ Damit schließt Kant sowohl metaphysische Fragestellungen wie etwa die nach der Natur des Geistes oder nach der Substanz alles Geistigen als auch psychologische Fragestellungen wie etwa die nach der Möglichkeit der Verwandlung physikalischer Eigenschaften in psychische Erfahrungen in Wahrnehmungsprozessen, aber auch transzendentalphilosophische Fragestellungen nach der notwendigen Struktur von Erkenntnis von seiner Analyse des Menschen aus.

2. Reflexionen zur Anthropologie

„Wir suchen nur die Regeln der Erscheinungen des Menschen und nicht die Gründe dieser Regeln. Die Regeln betrachten wir immer in concreto, nicht in abstracto, z.E. Daß die Neuigkeit allein schon interessirt; in welchen Fallen. Nicht die Ursache“ (*Reflexion 1482, RA, Colleg 70er, XV 659*).

Kant will mit seiner anthropologischen Untersuchung allgemeine Grundzüge menschlicher Verhaltensweisen herausarbeiten: Es geht ihm dabei nicht um die Frage, was Menschen dazu bringt, ein bestimmtes Verhalten an den Tag zu legen, sondern darum, menschliche Verhaltensweisen in Hinblick auf allgemeinere Strukturmerkmale zu analysieren, deren konkrete Erscheinungsformen zu bestimmen und den besonderen Bedingungen ihres Auftretens nachzugehen. Kurzum: Kants phänomeno-logische Untersuchung des Menschen zielt darauf ab, die Logik der Erscheinungen des menschlichen Lebens, Bewusstseins und der menschlichen Praxis kenntlich zu machen. Diesem Charakter entsprechend bezeichnet Kant seine Anthropologie auch als „Beobachtungslehre“ (*Brief an Marcus Herz, Ende 1773, Briefwechsel, X 146*).

Diese Art der Untersuchung des Menschen ist zugleich in didaktischer Hinsicht von Vorteil:

„Ich bin unablässig so bey der Beobachtung selbst im gemeinen Leben daß meine Zuhörer vom ersten Anfange bis zu Ende niemals eine trokene sondern durch den Anlaß den sie haben unaufhörlich ihre gewöhnliche Erfahrung mit meinen Bemerkungen zu vergleichen iederzeit eine unterhaltende Beschäftigung habe“ (ebd. 145-146).

Indem Kant in seiner phänomeno-logischen Analyse des Menschen den Studierenden ihnen durchaus bekannte Erscheinungen des menschlichen Bewusstseins und der menschlichen Praxis vor Augen führt und an diesen Phänomenen allgemeinere Strukturmerkmale aufzeigt, macht er erstens seine Untersuchung gegenüber den Studierenden nachvollziehbar: Durch ihren eigenen bisherigen Erfahrungshorizont ist der Untersuchungsgegenstand ihnen nicht fremd; sie wissen, wovon die Rede ist, und haben eine Vorstellung von den Momenten, die in der Analyse festgehalten werden. Zweitens werden sie durch diese Art des Vorgehens zum Mitdenken aufgefordert: Durch den Vergleich mit „ihrer gewöhnlichen Erfahrung“ lernen sie selber einzelne Phänomene gedanklich zu isolieren und an diesen allgemeinere Charakteristika aufzufinden³⁷. Drittens spricht sowohl der Untersuchungsgegenstand als auch die Art seiner Untersuchung das Interesse der Studierenden an: Durch die lebensnahe Ausrichtung der Vorlesung und die unmittelbare Einbindung der Studierenden erweist sich diese Analyse als anregende, belebende und zugleich lehrreiche Veranstaltung; zudem bietet diese ihnen die Gelegenheit, sich und andere besser verstehen zu können.

Es wurde bereits oben dargestellt, dass Kant seine Anthropologie-Vorlesung als Beitrag zur Bildung der Studierenden konzipiert: Sie eröffnet ihnen einen Problemhorizont, der sie die Erscheinungen des menschlichen Lebens und der menschlichen Praxis besser verstehen lässt, sodass sie ihr Leben bewusster gestalten können. Die phänomeno-logische Untersuchungsmethode seiner „Beobach-

³⁷ Siehe hierzu Arnoldt 165.

tungslehre“ hat darüber hinaus selbst noch – neben ihrem didaktischen Wert – eine pädagogische Leistung: Die Studierenden lernen zu beobachten und ihre Beobachtungen zu analysieren. Insofern eignen sie sich in der Anthropologie-Vorlesung nicht nur Einsichten über den Menschen an, sondern auch die Verfahren, solche zu gewinnen. Im *Brief an Marcus Herz* führt Kant deswegen aus, dass er sein Programm einer pragmatischen Anthropologie als eine Art Propädeutik für die spätere Lebensführung der Studierenden ansieht³⁸:

„Ich arbeite in Zwischenzeiten daran, aus dieser in meinen Augen sehr angenehmen Beobachtungslehre eine Vorübung der Geschicklichkeit der Klugheit und selbst der Weisheit vor die academische Jugend zu machen welche nebst der physischen geographie von aller andern Unterweisung unterschieden ist und die Kenntnis der Welt heissen kan“ (ebd. 146).

Wenn Kant davon spricht, dass seine Anthropologie „eine *Vorübung* der Geschicklichkeit der Klugheit und selbst der Weisheit“ sein soll, dann sind darin zwei Momente enthalten: Zum einen ist es nicht die „Geschicklichkeit“, „Klugheit“ und „Weisheit“ selbst³⁹, die die Studierenden durch den Besuch und Nachvollzug der Vorlesung erlangen. Sie erhalten dadurch nur eine Vorbereitung auf diese praktischen Kompetenzen, die sich allein im Handeln verwirklichen können. Zum anderen ist diese Vorbereitung keineswegs eine bloß theoretische Angelegenheit: Die Studierenden üben sich durch die Ausbildung ihrer Kompetenz, menschliches

³⁸ Meines Erachtens stellt das in die Tat umgesetzte Programm einer pragmatischen Anthropologie für Kant durchaus die *Verwirklichung* der Ankündigung dieser Briefstelle dar, aus der anthropologischen „Beobachtungslehre eine Vorübung der Geschicklichkeit der Klugheit und selbst der Weisheit vor die academische Jugend zu machen“. Arnoldt dagegen sieht „diese Tendenz [...] nie ausgeführt“ (Arnoldt 405). Denn er interpretiert diese Stelle so, dass Kant hier das Konzept einer „ausführlichen Anthropologie“ ankündigt, die „drei Bestandteile“ hat, „einen theoretischen, welcher empirische Psychologie im herkömmlichen Sinne des Wortes, einen theoretisch-praktischen, welcher Anthropologie in technischer und pragmatischer Hinsicht, einen praktischen, welcher moralische Anthropologie vorträge“ (ebd. 406). Meiner Ansicht nach missversteht Arnoldt diese Stelle, wenn er meint, Kant würde hier die Notwendigkeit einer *gegenständlichen* Erweiterung seiner „Beobachtungslehre“ anzeigen und auf weitere, erst noch auszuarbeitende *Abteilungen* der Anthropologie hinweisen. Meiner Auffassung nach geht es Kant vielmehr um die *praktische* Relevanz der Anthropologie in Hinsicht auf die Ausbildung der Studierenden, darum, was sie dafür *leisten* kann. Und wenn Kant an Herz schreibt, dass er daran *arbeitet*, aus seiner „Beobachtungslehre eine Vorübung [...] zu *machen*“, dann heißt das nicht, dass aus der Beobachtungslehre etwas ganz anderes werden müsse, nämlich neben „Seelenlehre“ eine Geschicklichkeits- und Klugheitslehre“ sowie eine „Weisheitslehre“ (ebd.), sondern nur, dass sie, wie sie bisher vorliegt und von Kant vorgetragen wurde – also Ende 1773! –, noch nicht ihrem Begriff entspricht, das heißt dem Konzept, das Kant für eine *pragmatische Anthropologie* vorsieht.

³⁹ Mit diesen drei Stichworten bezeichnet Kant den Umfang und Inbegriff praktischen Wissens und Könnens. Geschicklichkeit bezeichnet den Bereich des technischen Know-how, Klugheit den der Instrumentalisierung von sich und anderen zugunsten des eigenen, langfristigen Nutzens und Weisheit den der Übereinstimmung des eigenen Handelns und der eigenen Zwecke mit der Bestimmung der ganzen Menschheit (siehe hierzu exemplarisch: *Reflexion 1652, RL XVI 66; Reflexion 2704, ebd. 477; Reflexion 3643 und 3644, RMe, XVII 172; Reflexion 3651, ebd. 175; Reflexion 6915, RMo, XIX 205; GMS, IV 415 f.; EEKdU, XX 200*).

Verhalten zu beobachten und zu analysieren, im Umgang mit anderen und in einer reflektierten Stellung zu sich selbst ein⁴⁰.

2.2. Die Erziehung als Beitrag zur Entwicklung des Menschengeschlechts

Kant kommt in seinen *Reflexionen zur Anthropologie* auf die Erziehung in einem dreifachen Kontext zu sprechen: Erstens erläutert er im Zusammenhang mit der Analyse des menschlichen Geistes, dessen Vermögen, Fähigkeiten und Kräfte⁴¹, in der er Strukturmerkmale von Bewusstsein, Sinnlichkeit, Verstand, Gefühl, Begierden und Neigungen festhält⁴², auch Aspekte der Bildung dieser Dispositionen. Zweitens sieht Kant im zweiten Hauptteil seiner anthropologischen Überlegungen, in dem er über Bestimmungen nachdenkt, hinsichtlich derer sich menschliche Individuen, Mann und Frau, Völker und auch Menschenrassen voneinander sowie der Mensch von allen anderen Lebewesen in Bezug auf seine Triebkräfte und geistigen Dispositionen unterscheiden lassen, einen Unterpunkt vor, der mit „von dem Character [...] des Alters“ bezeichnet ist (*Reflexion 1112*, RA, XV 496; siehe auch *Reflexion 1111*, ebd. 495)⁴³, und in dem vor allem Fragen der Erziehung des Kindes und der Jugend thematisiert werden⁴⁴. Drittens kommt Kant während seines Nachdenkens über den Charakter der Gattung, das heißt darüber, was den Begriff des Menschen im Unterschied zu anderen Lebewesen ausmacht, immer wieder auf die Erziehung zu sprechen. Da in diesen Überlegungen der grundsätzliche anthropologische Problemhorizont eröffnet wird, in dem Kant die Erziehung angesiedelt sieht, beginnt die vorliegende Analyse der *Reflexionen zur Anthropologie* mit diesem dritten Themenbereich. Anschließend wird Kants Skizze zur Erziehung innerhalb der *Reflexion 1501* erörtert, wobei – soweit möglich – die anderen Überlegungen zur Erziehung, auch die aus dem ersten Themenbereich, mitdiskutiert werden.

Um sich dem anzunähern, was den Menschen als Menschen ausmacht, nimmt Kant in der ungefähr Mitte der siebziger Jahre niedergeschriebenen *Reflexion 1423* eine entwicklungsgeschichtliche Perspektive ein und bestimmt einzelne Momente der Menschheitsentwicklung:

⁴⁰ Arnold erfasst weder den propädeutischen noch den unmittelbar praktischen Charakter der von Kant ins Auge gefassten Anthropologie, wenn er meint, dass Kant sie zu einer „Geschicklichkeits-“, „Klugheits“- und „Weisheitslehre“ ausgestalten wollte (Arnold 406).

⁴¹ Zur Kantischen Unterscheidung von „Fähigkeit, Vermögen und Kraft“ siehe die *Reflexion 1482*, RA, *Colleg 70er*, XV 667.

⁴² Siehe hierzu die *Reflexionen 1482 bis 1492*, ebd. 657-754. In ihrer Grobgliederung ähneln die *Collegentwürfe aus den 70er Jahren* der späteren *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*.

⁴³ Während sich in der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* die vorhergehenden Unterpunkte unter der Hauptüberschrift *Anthropologische Charakteristik* wiederfinden, fehlt dort der Abschnitt *Vom Charakter des Alters*.

⁴⁴ Adickes ordnet die *Reflexionen 1473 bis 1481* (RA, XV 652 ff.), die aus Kants Handexemplar von Baumgartens *Metaphysica* stammen und sich mit Fragen der Erziehung oder Besonderheiten der Jugend befassen, dem Unterpunkt *Vom Charakter des Alters* zu (zur Begründung von Adickes' Anordnung siehe Adickes XLVII ff.). Dass Kant in diesem Abschnitt vor allem Fragen der Erziehung von Kindern und Jugendlichen thematisieren wollte, belegen meines Erachtens die *Collegentwürfe aus den 70er Jahren*.

„Zuerst lernte der Mensch sprechen. Wenn es ihm anerschaffen wäre, so würde es auch angebohren seyn. Vogel singen. (§ Jagd.) (§ zog dem Thier den Peltz ab.) Lernet das Feuer kennen, das kochende Wasser, das Getreide, (§ Pflügt, Akerleben,) (§ Hausvieh,) das Brodt, Bier und Wein. Das Eisen, stahl, Metalle. Schreibekunst. Geld. Optische Künste. Wissenschaften. (§ Compass.) Erziehungskunst. Religion und Regierungskunst. (§ Stehende Armee.) Gewisse Künste haben nur einmal erfunden werden können, und alle andere Volker haben von einem gelernt, als schreiben, Zählen, das Eisen, Schiespulver, Glas (§ ,Compass)“ (*Reflexion 1423, RA, XV 620*).

Kant hält in dieser Reflexion fest, dass die für uns heute selbstverständlichen Kulturleistungen wie Ackerbau, Metallverarbeitung und auch Schrift Dinge sind, die Menschen in der Vergangenheit erst erfinden oder entdecken mussten. Wie man Kants Aufzählung entnehmen kann, bauen diese Kulturleistungen aufeinander auf – so ist zum Beispiel der Gebrauch des Feuers Voraussetzung für die Herstellung von Nahrungsmitteln wie Brot, diese Verarbeitung von Naturprodukten zu Lebensmitteln ist wiederum ein Ansporn für Ackerbau und dieser für die Metallverarbeitung. Des Weiteren markiert die Aneignung dieser Künste und Techniken bedeutsame Stationen in der zivilisatorischen Entwicklung der Menschheit: Entstehung von Sprache; Handhabung des Feuers, Ackerbau und Metallverarbeitung; Entwicklung der Schrift, Aufblühen des Handels und der Wissenschaften sowie die bewusste Gestaltung des Gemeinwesens und die Ausarbeitung der dafür nötigen Sozialwissenschaften (inklusive der Erziehung). Diese Kulturleistungen sind von allgemeiner Natur: Einmal erfunden oder entdeckt sind die ihnen zugrunde liegenden Künste und Techniken anderen Menschen dadurch zugänglich, dass diese sie erlernen. So weist Kant in seiner Überlegung darauf hin, dass manche Techniken ursprünglich nur in einem Kulturkreis ersonnen wurden und sich über das Lernen und Kopieren durch andere Völker verallgemeinert haben. Dieses kulturelle oder zivilisatorische Erbe der Menschheit ist zu seinem Fortbestand darauf angewiesen, dass es den nachwachsenden Generationen weitervermittelt wird⁴⁵: Es muss immer wieder neu erlernt werden. Diese Notwendigkeit bildet den ersten Problemhorizont, in dessen Mittelpunkt Kant in seinen *Reflexionen* die Erziehung ansiedelt:

„Der Mensch ist ein Thier, was eine Erziehung nothig hat. Er muß sprechen, (§ zählen,) gehen, (§ sich hüten) lernen etc. und kan keine angebohrne Kunsttriebe“ (ebd. 621).

Nach Kant gehört zum menschlichen Dasein das Phänomen der Erziehung wesentlich dazu. Denn sie ist die Antwort auf ein Problem, vor das der Mensch als Mensch gestellt ist: Da menschliches Leben durch Kultur und Zivilisation bestimmt ist und diese sich durch Lernen immer wieder neu angeeignet werden müssen, ist der Mensch auf eine Erziehung angewiesen, in der ihm die jeweiligen Kulturtechniken und kulturellen Fertigkeiten vermittelt werden. Erziehung erscheint aus dieser anthropologischen Perspektive nicht nur von ihrem Gegenstandsbereich – der Vermittlung und Aneignung des zivilisatorischen Erbes –,

⁴⁵ Theo Winkels spricht in diesem Zusammenhang von der „Abfolge der Generationen“ als „einem Überlieferungsprozeß“ (Winkels 153).

sondern auch von den beteiligten Subjekten her als ein gesellschaftliches Verhältnis⁴⁶:

„Eine generation muß die andre erziehen. und nur die gattung, nicht das individuum, erreicht ihre Bestimmung“ (ebd.).

Erziehung als Vermittlung und Aneignung der für das gesellschaftliche Leben notwendigen Kulturtechniken und kulturellen Dispositionen wird von Kant hier als ein Verhältnis der Generationen bestimmt⁴⁷: Die ältere Generation als die Personifikation des zivilisatorischen Wissens, Könnens und auch Wollens wirkt erziehend auf die jüngere ein. Dadurch wird die jüngere Generation instand gesetzt, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, und zugleich für den Fortbestand der Kulturleistungen und die Möglichkeit von deren Fortentwicklung gesorgt. Insofern leistet die Erziehung auch einen Beitrag zur Entwicklung der Menschheit. Letzteres hat Kant im Auge, wenn er die „Bestimmung“⁴⁸ der Gattung der des Individuums entgegensetzt. So hält er diesen Beitrag der Erziehung wenige Zeilen später fest:

„Die Bestimmung erreicht er durch Erziehung, Religion und Staatsverfassung“ (ebd.).

Die Erziehung ist also nach Kant nicht das einzige gesellschaftliche Verhältnis, das einen Beitrag zur Entwicklung der Menschheit leistet; auch die Religion und die staatliche Verfasstheit des Gemeinwesens tragen dazu bei. Wie denkt sich nun Kant aber diese „Bestimmung“ der Menschheit? In einem vermutlich aus den achtziger Jahren stammenden Zusatz zur zuletzt angeführten Stelle gibt er einen wichtigen Hinweis:

„Der Mensch ist nicht mit aller Vollkommenheit, deren er fähig ist, durch die Natur ausgerüstet, sondern soll sie selbst hervorbringen.
Die Natur entwickelt nicht den Mensch, sondern die Freyheit.
Er soll die humanitaet sich selbst zu danken haben“ (ebd.).

Nach Kant ist der Mensch selbst das Subjekt seiner „Bestimmung“. Was das Mensch-Sein ausmacht, ist nicht durch seine Existenz festgelegt, sondern die Tat des Menschen selbst: Er bestimmt sein Wesen selbst⁴⁹. Insofern handelt es sich bei

⁴⁶ Die gesellschaftliche Bestimmtheit der Erziehung bei Kant stellt besonders Kurt Bunke in seiner Dissertation *Die gesellschaftliche Dimension der Pädagogik Immanuel Kants* heraus. Er analysiert dabei auch die *Reflexion 1423* und kommt zu dem Schluss, dass Kant „Erziehung [...] hier nicht mehr nur [als] ein Mittel zur Entfaltung des Individuums“ denkt, sondern als einen „entscheidenden Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung“ (Bunke 134, Hervorhebung, FL).

⁴⁷ Ballauf und Schaller verweisen darauf, dass „auch Schleiermachers ‚Kulturpädagogik‘ [...] an diesem Gedanken an[setzt]: Erziehung ein Generationsverhältnis, in der die jeweils erreichte Stufe der Kultur übermittelt wird“ (Ballauf/Schaller 432).

⁴⁸ Kant verwendet hier „Bestimmung“ in einem finalen Sinn, das heißt im „Sinn von Zweckbestimmung“, eine Konnotation, die „treffend durch das lateinische Wort ‚*destinatio*‘ bezeichnet“ wird (Blaß 28). Zur Bedeutung von „Bestimmung“ bei Kant siehe auch Brandt: *Bestimmung* 57 ff.; *Leitidee* 35.

⁴⁹ Nach Brandt knüpft Kant in seiner Bestimmung des Menschen an „Rousseaus Konzeption der *perfectibilité* an“ (Brandt: *Leitidee* 68).

der „Vollkommenheit“, zu der der Mensch fähig ist, nicht um einen dem Menschen und seiner Entwicklung äußerlichen, vorausgesetzten Endzustand, sondern um einen Begriff, ein Konzept von Menschlichkeit, das der Mensch erst im Laufe seiner Geschichte entwickelt. Die Entfaltung seiner Menschlichkeit ist also eine Sache der (geschichtlichen) Tat des Menschen. So hält Kant schon Anfang der siebziger fest, dass der Mensch sein „eigen werk“ werden solle:

„Die Natur hat uns das Verdienst überlassen wollen, uns [...] zu bilden, damit wir in so fern unser eigen werk würden“ (*Reflexion 1389, RA, XV 605*).

Bisher wurde die „Bestimmung des Menschen“ in einer auf die gesamte Menschheit bezogenen Perspektive betrachtet. In dieser erscheint der Mensch als ein Wesen, das sich in einem geschichtlichen Prozess selbst entwirft und seine Humanität erst hervorbringt. In diesem Prozess ist die Erziehung als Vermittlung und Aneignung des kulturellen Erbes notwendiges Moment, da nur durch sie die Kontinuität von Kultur und Zivilisation und die Möglichkeit ihrer Weiterentwicklung über die Generationen hinweg gewährleistet werden kann⁵⁰. Jedoch kann nach Kant diese gattungsgeschichtliche Perspektive noch nicht die ganze Wahrheit über die „Bestimmung“ des Menschen sein, also darüber, was den Menschen als Menschen ausmacht. Denn wenn Kant bei seiner obigen Erläuterung der Erziehung als Generationenverhältnis festhält, dass „nur die gattung, nicht das individuum [...] ihre Bestimmung“ erreiche, dann weist er mit dieser Negation zugleich darauf hin, dass die Erziehung als dieses Verhältnis der Generationen ja kein Verhältnis der Gattung zu sich selbst ist, sondern ein Verhältnis von einzelnen Menschen zueinander, hier: der Älteren zu den Jüngeren. Und nur deswegen, weil die Erziehung ein Verhältnis von „Individuen“ ist, bekommt der Gedanke, dass durch dieses Verhältnis nicht das Individuum, sondern die Gattung ihre Bestimmung erreicht, seine eigentliche Bedeutung. Gleiches gilt für die geschichtliche Entwicklung: Auch wenn sich in ihr die Menschheit entfaltet, sind doch die wirklichen Subjekte dieses geschichtlichen Prozesses die (einzelnen) Menschen⁵¹.

Insofern ist auch das Individuum dahingehend zu betrachten, was für es als Mensch charakteristisch ist:

„Die Bestimmung des (§ einzelnen) Menschen: 1. in Ansehung der Thierheit; 2. in Ansehung der Menschheit (§ des Menschlichen Geschlechts)“ (*Reflexion 1499, RA, Colleg 70er, XV 781*).

Für den einzelnen Menschen als wirkliches Subjekt der Entwicklung der Menschheit⁵² ist die Teilhabe am geschichtlichen Prozess der Entfaltung von Humanität nur ein Aspekt seines Daseins. Ein anderes für ihn ebenso konstitutives Moment ist seine Animalität: Der einzelne Mensch ist eben nicht nur das, was er aus sich macht, sondern ist durch ihm und seinem Handeln vorausgesetzte natür-

⁵⁰ Diese Betrachtungsweise des Menschen und der Kultur war in den gebildeten Schichten im damaligen „Deutschland“ durchaus weit verbreitet; siehe hierzu Roeßler 166 ff.

⁵¹ Siehe hierzu Malter 13.

⁵² Wenn Kant von „Menschheit“ spricht, dann bezeichnet er damit nicht die Gesamtheit aller

liche Dispositionen, Antriebe und Bedürfnisse bestimmt. Er ist als Kulturwesen zugleich auch immer ein Wesen der Natur. Diese Doppelnatur⁵³ des Menschen hält Kant ausdrücklich zu Beginn der *Collegentwürfe aus den 70er Jahren* fest:

„Mensch ist ein zwiefach subiect, als Thier und als intelligenz“ (*Reflexion 1482, RA, Colleg 70er, XV 658*).

Wenn Kant von einem „zwiefach subiect“ spricht, dann macht er damit deutlich, dass sich die eine Seite des Menschen nicht in die andere auflösen lässt. Beide Seiten haben gegeneinander selbständige Bestimmungen und auch ihre eigenen immanenten Zwecke. Die animalische Seite des Menschen fällt nach Kant am Individuum mit seiner leiblichen Existenz, deren Bedürfnissen, Befindlichkeit und Bestrebungen zusammen, die kulturelle Seite hingegen mit seinem Dasein als Intelligenz:

„Als Thier habe ich einen Körper. Ich, so fern ich durch diesen Körper afficirt werde: Seele; als ich ihn regire: intelligenz (als ich meine Seele selbst regire: Geist). Daher beurtheile ich etwas als Mensch nach der Thierheit oder als Intelligenz. Ich fürchte den Fall vom Thurm und fürchte ihn auch nicht, den tod etc., ich schatze die üppige Vergnügen und tadle sie“ (ebd. 663).

Als Intelligenz kann sich der Mensch über seine unmittelbar leibliche Bestimmtheit erheben, abstrakte Vorstellungen entwickeln und sich selbst Regeln für sein Verhalten geben. Als Intelligenz kann der Mensch auch seinen Körper als Instrument für seine Zwecke gebrauchen. Jedoch führt die Doppelsexistenz des Menschen als leiblich-geistiges Wesen oft auch zu widersprüchlichen Situationsbeurteilungen und infolgedessen zu widersprüchlichen Handlungsimpulsen, wie Kant am Beispiel großer Höhen und „üppiger“ Vergnügungen deutlich macht. Die leiblich-sinnliche Seite des Menschen hat eben ihre eigenen Ansprüche innerhalb der menschlichen Subjektivität und lässt sich nicht auf Geist, Verstand und Vernunft reduzieren. Diese unauflösbare Doppelstruktur menschlicher Subjektivität muss auch bei der Betrachtung des einzelnen Menschen als des wirklichen Subjekts des geschichtlichen Entfaltungsprozesses von Humanität berücksichtigt werden. Dementsprechend fährt Kant in der *Reflexion 1499* fort:

„In Beziehung auf die Thierart ist nicht vorausgesetzt worden, daß er sich durch Vernunft regiren lasse; in Ansehung der Menschheit, d. i. der Vollkommenheit nach Gesetzen der Vernunft, ist die Thierheit gänzlich der Vernunft überliefert worden“ (*Reflexion 1499, RA, Colleg 70er, XV 782*).

Kant macht hier deutlich, dass man, wenn man die animalische Seite des Menschen für sich betrachtet, zunächst von seiner geistig-vernünftigen Seite abse-

Menschen, sondern – entsprechend dem Sprachgebrauch seiner Zeit – das Wesen des Menschen, also dasjenige, was den Menschen als Menschen ausmacht; siehe hierzu Bollnow 54; Herrmann 305 Fn. 2; Adelung 36003 f., vgl. Adelung: *GKW III* 180.

⁵³ Brandt bezeichnet deshalb den Menschen als wirkliches Subjekt der Geschichte bei Kant als einen „Kentauren“ (Brandt: *Bestimmung* 182).

hen müsse. Bei der Erläuterung des Animalischen am Menschen spiele es erst einmal keine Rolle, dass der Mensch als Intelligenz sich seiner Leiblichkeit bewusst werden, sich über sie erheben und einen bewussten Umgang mit ihr gemäß selbst gesetzten Zwecken pflegen kann. Geht es jedoch um die Erörterung der Humanität des Menschen, sei das gerade der entscheidende Gesichtspunkt: Die Humanität des Menschen besteht nach Kant darin, dass er sich von seiner Vernunft leiten lässt und in seinem Streben und Handeln nur den Regeln folgt, die seiner Vernunft entspringen. Wenn Kant das Menschliche mit „der Vollkommenheit nach Gesetzen der Vernunft“ gleichsetzt, gibt er zu erkennen, dass für ihn Humanität in einer Entsprechung des Menschen zu einem „Reich der Vernunft“ besteht, in dem der Mensch sich, sein Wollen und Tun sowie vor allem seine animalische Seite vollständig von der Vernunft bestimmen lässt. Für den einzelnen Menschen ist dieses „Reich der Vernunft“ ein Ideal, das heißt die Vorstellung eines vollkommenen Zustandes, der für ihn einen Auftrag seiner Vernunft darstellt. Dieses Ideal verbindet die Menschen nicht nur darin, dass es allen Menschen als Vernunftwesen gemeinsam ist, sondern auch darin, dass es sie als Teile einer Gemeinschaft anspricht, deren Zusammenwirken sich ausschließlich nach Gesichtspunkten der Vernunft richten soll. Insofern beinhaltet dasjenige, was die Humanität des einzelnen Menschen ausmacht, einen unmittelbaren Bezug zur ganzen Menschheit oder, wie sich Kant zu Beginn der *Reflexion 1499* ausdrückt, zum „menschlichen Geschlecht“.

So schließt sich die gattungsgeschichtliche Perspektive, nach der die Menschheit in ihrer Geschichte ihre Humanität erst selbst hervorbringt, mit der „Bestimmung“ des einzelnen Menschen als wirklichen Subjekts des menschlichen Entwicklungsprozesses zusammen: Seine Vernunft enthält für den einzelnen Menschen den Auftrag, seine individuelle Existenz zu transzendieren und an der Errichtung eines auf die gesamte Menschheit bezogenen „Reichs der Vernunft“ zu arbeiten⁵⁴. Diesen Zusammenhang vermerkt Kant in einem späteren, vermutlich aus den achtziger Jahren stammenden Zusatz zu seiner Überlegung zur „Bestimmung des (§ einzelnen) Menschen“ zu Beginn der *Reflexion 1499*:

„Jedes Thier erreicht einzeln seine Bestimmung. Beym Menschen erreicht die Gattung nur in einer Folge von Zeugungen ihre Bestimmung als Vernünftig Geschöpf“ (ebd. 781).

Kant hebt hier zum einen ein weiteres Mal hervor, dass der Mensch im Unterschied zum Tier, das in seiner individuellen Existenz die seiner Spezies eigenen Möglichkeiten entfaltet und darin dem Begriff seiner Gattung entspricht, von vornherein sein Mensch-Sein nur in der Abfolge der Generationen verwirkliche, dass also seine Humanität nur als gattungsgeschichtlicher Entwicklungsprozess gefasst werden könne. Zum anderen weist er darauf hin, dass dieser Entfaltungsprozess von Humanität den Menschen „als vernünftig Geschöpf“ betreffe. Dies bedeutet umgekehrt, dass sich die Charakterisierung des Menschen als vernünftig nicht darin erschöpft, dass sich der Mensch über seine Umstände und über seine

⁵⁴ Siehe hierzu auch Ballauf/Schaller 432; Löwisch 22 f.; Girndt 54 f.; Schuffenhauer 16; jedoch stützen sich diese Interpreten in ihren Analysen vor allem auf Kants geschichtsphilosophische Abhandlungen der achtziger Jahre.

eigene Natur erheben kann und dazu fähig ist, sich selbst das Gesetz seines Handelns zu geben, sondern dass diese Kennzeichnung auch einen generationen-übergreifenden Prozess der Realisierung von Vernunft in der „Gattung“, das heißt im Zusammenwirken der Menschen, meint⁵⁵. Insofern schließt nach Kant gerade die Vernunft, die die „zweite Natur“ des Menschen begründet, für den einzelnen Menschen aus, dass er in seinem Dasein das, was seine Humanität ausmacht, verwirklichen könne; das ist Sache der menschlichen Gemeinschaft.

Wie fasst nun Kant diese die ganze Menschheit umfassende, in der Geschichte zu verwirklichende Humanität, an der der Mensch durch seine Vernunft zur Mitarbeit aufgerufen ist? Kant charakterisiert diesen Auftrag, der den Einzelnen in einen Zusammenhang mit der ganzen Gattung stellt, im Fortgang seiner Überlegungen zur „Bestimmung des (§ einzelnen) Menschen“ in der *Reflexion 1499* näher:

„Die Bestimmung der Thierheit ist Fortpflanzung und Ausbreitung, weil er vor alle Weltgegenden bestimmt war. Die der Menschheit: die Entwicklung aller talente, Nutzung der gesamten Natur und die Größte Achtung vor Zusammenstimmung und Regeln“ (ebd. 782).

Kant hält zunächst fest, dass auch die animalische Seite des Menschen einen Bezug zur ganzen Gattung habe: Seine natürlichen Voraussetzungen, Antriebe und Bedürfnisse haben den Zweck, die Art zu erhalten und auf dem ganzen Globus zu verbreiten. Diese „Bestimmung“ sei jedoch keine durch die Vernunft (siehe oben), sondern bei ihr handle es sich um einen natürlichen Funktionszusammenhang zwischen dem Einzelnen und seiner Gattung, um einen „Naturzweck“, der in einer „Naturordnung“ stehe⁵⁶, wie es Kant in der *Reflexion 1454* (RA, XV 635 f.) ausdrückt. Dagegen handle es sich bei der „Bestimmung der Menschheit“ um einen Zweck der Vernunft: Der Mensch soll all seine Begabungen und Kunstfertigkeiten entwickeln, zu denen er fähig ist, die gesamte Natur als sein Mittel gebrauchen und in seinem Handeln und Streben seinen Egoismus überwinden, einen Gemeinschaftsstandpunkt einnehmen und Respekt für eine harmonische, gemeinschaftliche Organisation des Zusammenlebens zeigen. Dieser Zweck könne nur als Gemeinschaftsaufgabe der Menschen realisiert werden, da er die Fähigkeiten und Möglichkeiten einzelner Menschen übersteige. Dies macht Kant nicht nur durch seine Attribuierungen deutlich: „Entwicklung *aller* Talente“, „Nutzung der *gesamten* Natur“, „*größte* Achtung“, sondern führt es auch in einer Parallelstelle im Fortgang des oben bereits zitierten späteren Zusatzes zu Beginn der *Reflexion 1499* explizit aus:

⁵⁵ Insofern ist gegen Jürgen Oelkers festzuhalten, dass sich „Vernunft“ bei Kant auch „historisch-gesellschaftlich darstellt“ (Oelkers 43). Zur gesellschaftlich-geschichtlichen Dimension der Vernunft bei Kant siehe auch den Aufsatz von Samuel Aizenstat *Kant on Education and the Impotence of Reason*, insbesondere 35 ff.

⁵⁶ Inwieweit Kants Naturverständnis durch religiöse Motive geprägt ist – so erinnert seine „Bestimmung der Thierheit“ stark an *Genesis 1, 28*: „Seid fruchtbar und mehret euch und füllet die Erde“ – oder eine Verbundenheit zur stoischen Philosophie erkennen lässt, kann hier nicht weiter verfolgt werden; zur stoischen Grundlage der Bestimmungsphilosophie siehe Brandt: *Bestimmung* 145 ff.

„Endliche Entwicklung aller Anlagen, sowohl der Talente als der Denkungsart. Anfang: physische Gleichheit; Ende: moralische Gleichheit und Einheit der Gesellschaft“
(*Reflexion 1499, RA, Colleg 70er, XV 781*).

Für Kant kulminiert der (geschichtliche) Entwicklungsprozess von Humanität, in dem der Mensch die ihm möglichen Dispositionen entfaltet und dessen Ausgangspunkt die im Prinzip gleiche Naturausstattung der Menschen bildet, in einer sittlichen Gemeinschaft, deren Mitglieder in gleicher Weise einen moralischen Standpunkt einnehmen und die selbst nach moralischen Prinzipien verfasst ist. In dieser sittlichen Gemeinschaft sieht Kant das letztliche „Ende der Geschichte“, des kulturellen und zivilisatorischen Fortschritts, den die Vernunft als Aufgabe für den Menschen vorsieht.

Wie bereits zu Beginn dieses Abschnittes erläutert, spielt in diesem geschichtlichen Entwicklungsprozess von Humanität die Erziehung für Kant eine wesentliche Rolle: Sie sorgt für die Weitergabe der bereits entwickelten Kunstfertigkeiten und Dispositionen von einer Generation zur nächsten. Jedoch ist damit ihre Rolle noch nicht vollständig erfasst. Denn nach Kant stellt sich der Entfaltungsprozess von Humanität in der Geschichte der Menschheit keineswegs als bruchlos dar:

„Der Übergang aus dem wilden Zustand in den bürgerlichen, aus dem rohen in den verfeinerten (§ Üppigkeit) des Geschmacks und der Kunst, aus der Unwissenheit in den Aufgeklärten der Wissenschaft, kurz: aus der Unmündigkeit in die Mündigkeit ist der schlimmste. Die Welt ist noch jung. Eine Hälfte ist kaum entdeckt. Der Mensch wird seine Bestimmung noch erreichen, in Erziehung, Religion, Lebensart und bürgerlicher Verfassung, im gleichen Volkerrecht“ (*Reflexion 1423, RA, XV 621*).

Schon in den sechziger Jahren war Kant der Auffassung – angestoßen durch Rousseaus Kulturkritik –, dass der zivilisatorische Fortschritt auch problematische Entwicklungen mit sich bringt: Die kulturellen Errungenschaften wie Arbeitsteilung, Urbanisierung, Technisierung und die Entwicklung von Kunst und Wissenschaft bedeuten einerseits eine zunehmende Emanzipation der Menschen vom Ausgeliefertsein gegenüber Naturverhältnissen; andererseits geraten die Menschen dadurch in neue, gesellschaftliche Abhängigkeitsverhältnisse, innerhalb derer sowohl das Bedürfnis nach Reichtum und Macht als auch die Mittel entstehen, andere dafür zu instrumentalisieren⁵⁷. Wenn auch Kant in den siebziger Jahren im Prinzip diese Ansicht beibehält, so nimmt er doch im Kontext seiner Überlegungen zur „Bestimmung der Menschheit“ eine Akzentverschiebung vor: Ihm geht es weniger darum zu bestimmen, wie die zivilisatorischen Fortschritte zugleich neue, gesellschaftliche Übel hervorrufen, sondern um eine prägnante begriffliche Entgegensetzung des „Naturzustandes“ mit dem „Reich der Vernunft“ und eine Klarstellung dessen, dass die gesellschaftlichen Übel bloßes Übergangsphänomen sind; er denkt in den siebziger Jahren die Zivilisationsgeschichte der Menschheit von ihrem Ende her. So charakterisiert er den Ausgangspunkt der menschlichen Entwicklung als „wild“, „roh“ und „unwissend“, zusammenfassend als „unmündig“, den Zielpunkt

⁵⁷ Siehe hierzu das Unterkapitel *Erziehung zur Freiheit* im Kapitel *Die Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“* der vorliegenden Arbeit.

der Geschichte dagegen im Gegensatz dazu als „bürgerlich“, „verfeinert“, „aufgeklärt“ und „mündig“⁵⁸. Kant gibt dabei seiner Überzeugung Ausdruck, dass die Menschheit letztendlich an diesen Zielpunkt, in das „Zeitalter der Mündigkeit“, erst noch gelangen werde. Er hebt weiter hervor, dass diese Entwicklung der Menschheit identisch damit sei, dass sie ihre „Bestimmung“ erreiche „in Erziehung, Religion, Lebensart und bürgerlicher Verfassung, imgleichen Volkerrecht“. Kant spricht hier die Erziehung nicht als Mittel des Entfaltungsprozesses von Humanität in der Geschichte der Menschheit an, sondern als Teil und Ziel des Prozesses selbst. Dies bedeutet, dass die Erziehung selbst eine unmittelbar entwicklungsgeschichtliche Dimension aufweist: Sie ist neben der Religion, der Zivilisierung aller Lebensverhältnisse, der inneren und äußeren Rechtsordnung des Gemeinwesens ein Teilbereich der menschlichen Praxis, in dem das „Mündig-Werden“ der Menschheit sich bewährt, indem die menschliche Vernunft diesen Bereich zunehmend durchdringt und sich seiner bemächtigt. So ist die Erziehung nicht nur Bedingung des zivilisatorischen Fortschreitens der Menschheit, indem sie für eine Weitergabe des kulturellen Erbes zwischen den Generationen sorgt, sondern sie ist selbst durch den geschichtlichen Entfaltungsprozess von Vernunft in ihrem Charakter, in ihren Methoden und Zielen bedingt⁵⁹. Die Erziehung wird also erst im Vollzug der Menschheitsentwicklung ihrem Begriff adäquat.

Wenn auch Kant der Meinung ist, dass es sich bei den zivilisatorischen Übeln um ein bloßes Übergangsphänomen handelt, das im Entfaltungsprozess von Humanität in der Geschichte der Menschheit noch überwunden werde, geht es ihm doch in weiteren Reflexionen um eine nähere Bestimmung dieser Übergangsproblematik:

„Von der Naturbestimmung des Individuum und der der Gattung, die am Menschen verschieden seyn. Die letztere ist der ersteren entgegen, indem sie sich immer perfectio-nirt durch Vernunft, indessen daß die Natur immer dieselbe bleibt. Der größte Widerstreit ist immer in der Zeit des Überganges von der Naturbedürfnis durch den luxus zur Vernunfteinrichtung, daher alle Laster im streite der Thierheit mit der Menschheit. Allein vollkommene Kunst wird wieder zur Natur. Rousseau: vom Schaden der Wissenschaften und der Ungleichheit der Menschen hat ganz recht, aber nicht als

⁵⁸ Der Beschreibung Kants lässt sich entnehmen, dass er hier den „Naturzustand“ als einen Zustand denkt, in dem die Menschen ungebunden, nur für sich selbst und ohne übergeordnete Regelungen leben, beschränkt in ihren Mitteln auf das, was ihnen die äußere Natur und ihre eigene Naturausstattung darbietet, ohne Erkenntnis ihrer selbst und ihrer Umwelt. Das „Reich der Vernunft“ stellt sich nach Kant hingegen als eine fortschrittliche, aufgeklärte bürgerliche Gesellschaft dar. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass in ihr die Menschen in wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnissen stehen, innerhalb dieser jedoch freie und selbständige Mitglieder eines Gemeinwesens sind, dessen Ordnung durch allgemein gültige Regelungen bestimmt ist, und dass in ihr der Verkehr der Menschen durch Kunst, Technik und wissenschaftlich gewonnene Einsicht geprägt ist, sodass an die Stelle der Naturabhängigkeit, der „Bevormundung“ durch die Natur, die gemeinschaftliche Vernunft tritt und zum Bestimmungsgrund für die gesellschaftlichen Lebensverhältnisse wird.

⁵⁹ Dieses wechselseitige Bedingungsverhältnis von geschichtlichen Fortschritt und Erziehung wird auch von Winkels in seiner knapp gehaltenen Interpretation der *Reflexionen zur Anthropologie* hervorgehoben; siehe Winkels 153.

Forderung dahin zurückzukehren, sondern darauf zurückzuweisen, um in dem Wege zur Vollkommenheit auf die Naturzwecke zu sehen, damit jene künstliche Anordnung immer mehr mit der Naturordnung einstimmig werde“ (*Reflexion 1454, RA, XV 635 f.*).

Nach Kant liegt der letzte Grund dafür, dass der zivilisatorische Fortschritt der Menschheit viele Gefährdungen für die Menschen beinhaltet, in der Doppelnatur des Menschen⁶⁰: Einerseits ist der Mensch als animalisches Wesen durch natürliche Dispositionen, Antriebe und Bedürfnisse bestimmt. Andererseits ist er qua seiner Vernunft ein kulturschaffendes Wesen und bringt (im Zusammenspiel mit seinen Mitmenschen) seine eigene „Umwelt“, seine Lebensart, seine ökonomischen und sozialen Beziehungen, seine Fertigkeiten und Sitten selbst hervor. Mit der Vervielfältigung und Ausdifferenzierung der Genussmittel durch Kunst und Technik, der Emanzipation vom unmittelbaren Ausgeliefertsein gegenüber Naturumständen mit Hilfe der Wissenschaften sowie der Entwicklung und Kultivierung des gesellschaftlichen Verkehrs erhalten die ursprünglichen Bedürfnisse des Menschen neue Objekte und auch Wege ihrer Befriedigung. Indem sich die Menschen diese Objekte und Wege zu eigen machen, bilden sie Interessen aus, die ihren Sinn und Zweck *nicht mehr* in der Bedürfnisstruktur des Menschen haben und sich *noch nicht* den auf die Allgemeinheit bezogenen Anforderungen der Vernunft unterordnen, sondern nur durch ihren Gegenstandsbereich bestimmt sind und um ihrer selbst willen verfolgt werden. Für Kant ist das Paradebeispiel für ein solches Interesse das Bedürfnis nach Luxus⁶¹, das auf die Aneignung von Überfluss und die Zurschaustellung von Exklusivität gerichtet ist. Indem die Menschen solchen Interessen nachgehen, entzweien sie sich mit sich selbst und auch untereinander: Einerseits stehen diese kulturell entwickelten Interessen oft im Widerspruch zu den natürlichen Regungen des Menschen wie der Selbsterhaltung, aber auch dem Streben nach Freiheit⁶²; andererseits erscheinen diese in einer Form, durch die sie sich als egoistisch und gemeinwohlschädlich erweisen, wie Kant in der *Reflexion 1389* festhält:

„Alle Laster haben eine Natürlich gute Neigung vor sich. Der Neidische haßt die Ungleichheit oder fürchtet auch den Stoltz anderer, der ihn einschränkt. Der herrschsüchtige will anderer Herrschaft zuvor kommen. Armuth, Krankheit, schwäche ist verachtet; man rächt sich vor diese Verachtung mit Bosheit. Also haben wir einen bösen willen, nicht, weil wir dazu gereizt werden (denn dieser Reiz ist gut), sondern weil wir es thun“ (*Reflexion 1389, RA, XV 605*).

⁶⁰ Kant knüpft an seine durch die Auseinandersetzung mit Rousseau gewonnenen Einsichten der sechziger Jahre an und führt sie auf Basis der Überlegungen zur Bestimmung des Menschen weiter: Sah er in den *Bemerkungen* den letzten Grund für Krieg, Unterdrückung und Elend bei gleichzeitigem Überfluss an Reichtum noch in einer falschen Stellung der Menschen zu ihren Bedürfnissen und gesellschaftlich entwickelten Interessen, so fasst er nun in den *Reflexionen* der siebziger Jahre diese falsche Stellung als Konsequenz eines fundamentalen Widerspruchs der sich geschichtlich entfaltenden Menschennatur.

⁶¹ Siehe hierzu auch Rousseau: *Ursprung der Ungleichheit* 123.

⁶² Siehe hierzu das Unterkapitel *Erziehung zur Freiheit* im Kapitel *Die Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“* der vorliegenden Arbeit.

Wenn Kant in der *Reflexion 1454* davon spricht, dass „alle Laster im streite der Thierheit mit der Menschheit“ entstehen, ist das also nicht so zu verstehen, dass der Grund des Bösen in der animalischen Seite des Menschen liegt⁶³ – dagegen hat er sich schon in den sechziger Jahren ausgesprochen⁶⁴ –, sondern er verweist damit auf einen durch die zivilisatorische Entwicklung bedingten Zustand, in dem die Menschen einen problematischen Umgang mit ihrer Naturausstattung pflegen und damit zugleich ihre Menschlichkeit aufs Spiel setzen. Diesem Zustand setzt Kant mit der Parole „vollkommene Kunst wird wieder zur Natur“ eine Versöhnung von Natur und Kulturentwicklung entgegen⁶⁵ und beruft sich dabei ausdrücklich auf die Analysen Rousseaus im *Ersten* und *Zweiten Discours*. Diese will er – wie schon in den *Bemerkungen*⁶⁶ – nicht als Aufruf zur Rückkehr zu einem „Naturzustand“ verstanden wissen, sondern als Nachweis der Notwendigkeit, dass sich die Menschen bei aller kultureller Evolution die ursprünglichen Zwecke ihrer Bedürfnisnatur bewusst machen und in ihren gesellschaftlichen Verhältnissen diesen Rechnung tragen, sodass sie in ihrer Emanzipation von der Natur dennoch mit deren „Ordnung“ übereinstimmen, das heißt, in ihrem Zusammenleben sich als eine Gattung konstituieren und in ihre Beziehungen Einheit und Harmonie bringen.

Diese bewusste Gestaltung der sozialen Verhältnisse und die dafür nötige Ausrichtung der eigenen Interessen am Standpunkt des Allgemeinwohls enthält nach Kant jedoch ein fundamentales Problem: Einerseits sind die Subjekte dieser Umgestaltung die einzelnen Menschen; die Veränderung ihrer Beziehungen muss ihre eigene Tat sein. Andererseits hat der Einzelne überhaupt nicht die Macht, die zivilisatorische Entwicklung zu bestimmen; seine Anstrengungen „verpuffen“ und erscheinen als sinnlos, wenn nicht allgemein ebenso gehandelt wird. Von daher ergibt sich das Paradoxon, dass, damit die Menschen in ihrem Zusammenleben einen Standpunkt der Rücksicht auf die allgemeinen Belange der Menschheit verwirklichen können und wollen, ein solcher Standpunkt schon längst allgemeine Gültigkeit in ihrem Zusammenleben haben müsste. Diesen praktischen Zirkel hält Kant in einer vermutlich Mitte der siebziger Jahre niedergeschriebenen Reflexion fest:

„Der erste Anreiz zum Bösen ist der, daß man sich, wenn man auch Gut seyn wolte, von anderen nicht eben ein solches Versprechen kan. Niemand will allein gut seyn. Unter lauter gütigen, ehrlichen Leuten würde der Bösewicht seine Bosheit ablegen, so bald er überzeugt wäre, daß er von anderer gutem willen sich lauter Guts versprechen kan. Hier liegt nun die Schwierigkeit, daß das Gute einzeln nur vom allgemeinen erzeugt werden

⁶³ Dieterich zum Beispiel interpretiert solche Aussagen Kants als Hinweis auf einen Kampf der „vernünftigen Triebe“ mit der „rohen Naturgewalt der thierischen Instinkte“ in der menschlichen Gattung, der mit einem „Siege der Menschheit über die Thierheit“ beendet werden müsse (Dieterich: *II. Theil* 35 ff.). Auch modernere Interpretationen sind der Ansicht, dass Kants Ethik eine Anthropologie zugrunde liegt, in der der Mensch deswegen von der Moralität abweicht, der er sich als Vernunftwesen verpflichtet weiß, weil er ein Naturwesen ist; siehe hierzu Holstein 2 f.; Cavallar: *Kultivierung* 90, sowie Cavallars weiterführende Literaturhinweise in der Fußnote 5, ebd. 94 Fn.

⁶⁴ Siehe hierzu das Unterkapitel *Erziehung zur Freiheit* im Kapitel *Die Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“* der vorliegenden Arbeit.

⁶⁵ Siehe hierzu Brandt: *Contrat social* 273 f.

⁶⁶ Siehe hierzu das Unterkapitel *Erziehung zur Freiheit* im Kapitel *Die Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“* der vorliegenden Arbeit.

kan; Das Gute aber nicht allgemein werden kan ohne das einzelne. Daß sieht ein ieder ein, daß er in einem Paradiese leben würde, welches schade seyn würde zu stöhren oder daraus verstoßen zu werden, wenn alles gut gesinnet ware“ (*Reflexion 1407, RA, XV 613*).

Hervorhebenswert ist, dass Kant in dieser Überlegung sehr viel Verständnis für unmoralisches Handeln zeigt. Er versucht hier die Frage, warum die Menschen gegen moralische Prinzipien verstoßen, wo doch deren Befolgung ein harmonisches, das Allgemeinwohl beförderndes Zusammenleben garantierte⁶⁷, nicht mit „einem gewissen Hang, sich der Richtschnur der Ordnung zu entziehen, die die Vernunft vorschreibt“, zu beantworten, wie in der vermutlich Ende der siebziger Jahre niedergeschriebenen *Reflexion 1500 (RA, Colleg 70er, XV 785)*. Er verweist vielmehr darauf, dass einem solchen Handeln die Befürchtung zugrunde liegt, sich durch moralisches Verhalten als der „Dumme“ zu erweisen: Wenn ich der einzige bin, der sein Handeln an moralischen Prinzipien ausrichtet, werde ich von den anderen, die das nicht tun, übervorteilt. Dieser Befürchtung wäre nach Kant die Grundlage entzogen, wenn sichergestellt wäre, dass die anderen auch moralisch handelten. Denn dann würde derjenige, der unmoralisch handelt, mit der Verletzung der allgemeinen, auf die Beförderung des Gemeinwohls gerichteten Ordnung zugleich seine Lebensgrundlage stören und riskieren, als Störenfried aus dem Gemeinwesen ausgegrenzt zu werden. Kant macht mit diesen Überlegungen deutlich, dass er Moral nicht nur als eine Frage des individuellen Verhaltens und der Entscheidung versteht, welchen Standpunkt man in seinem Handeln einzunehmen habe, sondern auch als eine die ganze Verfasstheit des Gemeinwesens betreffende Angelegenheit: Moralische Prinzipien werden von Kant hier ebenso sehr als Konstitutionsprinzipien einer vernünftig eingerichteten Gesellschaft gedacht wie als Auftrag der Vernunft an den einzelnen Menschen, in seinem Handeln seinen egoistischen Standpunkt zu überwinden und einen Standpunkt der Allgemeinheit einzunehmen. Deswegen fährt Kant, nachdem er vielleicht *das* Problem der Moral festgehalten hat – die Verwirklichung eines moralischen Standpunkts im Verhalten der Individuen setzt die allgemeine Wirkmächtigkeit der Moral voraus und umgekehrt setzt die allgemeine Wirkmächtigkeit der Moral die Einnahme eines moralischen Standpunkts der Individuen voraus –, seine Überlegung damit fort, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse derart verändert werden können, dass sie moralischen Prinzipien entsprechen:

„Es scheint alles darauf anzukommen, daß man von dem, was allgemeinen Einflus hat, d. i. von der Regirung anfangt. Hie muß man Philosophen, Geschichtschreiber, Dichter, vornemlich Geistliche ersuchen, diese idee vor Augen zu haben. Die Gesellschaft ist die Büchse der Pandora, wo alle talente und zugleich Neigungen entwickelt ausfliegen; aber auf dem Boden sitzt die Hofnung“ (*Reflexion 1407, RA, XV 613 f.*).

⁶⁷ Ingrid Blanke schließt diesen Zusammenhang in ihrer Charakterisierung der „Gesamtstruktur des Sittlichen“ bei Kant im Rahmen ihrer moralpädagogischen Interpretation seiner Ethik explizit aus (Blanke 193). Das liegt meines Erachtens daran, dass sie den Einfluss von Rousseau auf Kants ethische Theorie nicht ins Auge fasst; zu diesem Einfluss siehe insbesondere die Untersuchung von Josef Schmucker *Die Ursprünge der Ethik Kants*.

Als Ausweg aus der oben beschriebenen Aporie der allgemeinen Geltung der Moral kommt Kant auf die politische Verwaltung des Gemeinwesens zu sprechen. Denn die Regierung hat die Macht, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu beeinflussen und in ihrem Sinn zu verändern. Zu dieser Macht muss sich aber auch der Wille gesellen, diese Macht in Hinblick auf eine moralische Verfasstheit des Gemeinwesens einzusetzen. Dieser Wille liegt jedoch bisher auf Seiten der Regierenden nicht vor, ansonsten würde sich ja das Problem, wie die Moral verwirklicht werden könnte, so nicht stellen. Deshalb denkt Kant sogleich darüber nach, wie man die Willensbildung der Regierung beeinflussen könnte, und sieht den gelehrten Stand als Lösung für dieses Problem an: Diejenigen unter den Gelehrten und Künstlern, die sich professionell mit sittlichen Fragestellungen beschäftigen, sollen ihre öffentlichkeitswirksame Stellung dahingehend nutzen, dass sie die Regierung überzeugen, dass diese die Umgestaltung des Gemeinwesens auf einen harmonischen, die Beförderung des Wohls aller bezweckenden Zustand hin als ihre Aufgabe begreifen.

Kant deutet in der *Reflexion 1407* noch eine andere Quelle der moralischen Verbesserung des gesamten Gemeinwesens an: die „Gesellschaft“ oder die Form des Zusammenlebens selbst. Denn nach Kant weist die „Gesellschaft“ einen doppelten Charakter auf. So spricht er sie als „Büchse der Pandora“ an, aus der, wenn sie geöffnet wird, einerseits alle Übel entweichen und dadurch in die Welt kommen⁶⁸, in der aber andererseits auch die Hoffnung für die Menschen eingeschlossen ist. Wie in der zivilisatorischen Entwicklung letztlich die Hoffnung auf eine moralische Besserung der Menschheit begründet liegt, führt Kant in einer früheren, vermutlich Ende 72/ Anfang 73 fixierten Überlegung aus:

„Der Gesetzliche (obrigkeitliche) Zwang befördert die Entwicklung der Talente; in dem Character aber bessert es nicht, sondern verfeinert, daher Tugend und Laster steigen. Es wird daher zur letzten Bestimmung der Menschen der Moralische Zwang gehören. Da nemlich niemand Ehre, Umgang, Amt, ja sogar ein Weib erlangen wird ohne Recht-schaffenheit und Merkmale guter Gesinnungen. Diese Veränderung ist der menschlichen Natur gemäß, und der Keim dazu liegt in ihr. Denn wir sind schon so geneigt zu wünschen, daß dem Laster mehr in den Weg gelegt würde. Aber der obrigkeitliche und andere äußere Zwang würde schädlich hiebey seyn, bevor die Denkungsart allgemein verbessert würde“ (*Reflexion 1393, RA XV 606*).

Hatte Kant in der vorhergehenden Reflexion mehr die objektive moralische Verfasstheit des Gemeinwesens und das Mittel zu ihrer Verbesserung – die Macht der Regierung – betont, so akzentuiert er hier die Einstellung der Mitglieder des Gemeinwesens, deren moralische Gesinnung. Er warnt davor, zur Herbeiführung einer moralischen Denkungsart unmittelbar auf die politische Gewalt und deren Gesetzgebung zu setzen. Denn diese stellt nach Kant zunächst einmal nur einen Motor für die Entwicklung der technischen, künstlerischen und sozialen Fertigkeiten der Menschen dar. In der vermutlich aus der zweiten Hälfte der siebziger Jahre stammenden *Reflexion 1501* deutet Kant eine Begründung hierfür an:

⁶⁸ Diese erste Seite dieses Bildes, die Vorstellung, dass mit der Entwicklung des gesellschaftlichen Fortschritts nach Kants Meinung nicht nur Kunstfertigkeiten und Interessen, sondern mit diesen zugleich auch zivilisatorische Übel entstehen, wurde bereits dargestellt.

„Sie [die Menschen, FL] nehmen [an Zahl, FL] zu, aber die Gesellschaft kan in der rohen Freyheit nicht bestehen. Daher Gesetz und Gewalt. (§ Bäume einzeln. Im Walde.) Ohne diese bürgerliche Vereinigung würden wir wie Schaafe in Faulheit leben, und die Talente würden nie entwikelt werden“ (*Reflexion 1501, RA, Colleg 70er, XV 791*).

Gemäß diesen Ausführungen Kants ist das Verhältnis von „gesetzlichem Zwang“ und „Entwicklung der Talente“ ein vermitteltes: Die Gesetzgebung hat den Zweck, eine allgemeine Ordnung zu garantieren, durch die gesellschaftliche Verhältnisse kodifiziert werden, in denen die Menschen in unzähligen Abhängigkeitsbeziehungen voneinander stehen und dadurch in Konflikt miteinander geraten. Diese Abhängigkeitsverhältnisse fordern nach Kant zugleich die Eigeninitiative der Menschen heraus und sind ihnen einen Ansporn dazu, handwerkliche, künstlerische und soziale Kunstfertigkeiten auszubilden. Kant denkt dabei an die Notwendigkeiten und Wirkungen des Wettbewerbes, wie sich seinem öfter benutzten⁶⁹ bildlichen Vergleich des Wachstums von isoliert stehenden Bäumen im Wald entnehmen lässt: Dadurch, dass eng im Wald stehende Bäume im Unterschied zu den isoliert stehenden sich ihre Wachstumsbedingungen gegenseitig bestreiten, andererseits füreinander da sind, indem sie sich gegenseitig Schutz vor dem Wind bieten und sich gegenseitig Schatten spenden, optimieren sie ihren Wuchs. Analog dazu sind die Individuen um ihres eigenen Nutzens willen dazu gezwungen, Kunstfertigkeiten zu entwickeln, die ihnen erlauben, den Bedarf der anderen Gesellschaftsmitglieder als ihre Erwerbsquelle zu nutzen, und ihnen im gesellschaftlichen Umgang soziales Ansehen verschaffen können. Dabei müssen sie sich einem Vergleich mit den auf das Gleiche gerichteten Anstrengungen anderer unterziehen und sich in ihm bewähren. Da also in einer solchen Rivalität der eigene Erfolg eine Frage der Durchsetzung gegen andere ist, ist ihr von Seiten der Individuen eine Art von Rücksichtslosigkeit gegeneinander inhärent – diese hat Kant vor Augen, wenn er in obiger Reflexion von „roher Freyheit“ spricht –, die nur durch eine den konkurrierenden Individuen übergeordnete Gewalt in Form von gesetzlichen Regelungen in allgemeinwohlverträglicher Weise moderiert werden kann. So erweist sich die politische Gewalt bei Kant als Motor für die Entwicklung der technischen, künstlerischen und sozialen Fertigkeiten der Menschen, die auf Basis der mannigfaltigen Abhängigkeitsverhältnisse und der daraus resultierenden sozialen Beziehungen zivile Umgangsformen entwickeln; es führt jedoch nicht dazu, dass sie allgemein eine moralische Denkungsart ausbilden, da im Wettbewerb ja gerade ihr Eigennutz freigesetzt wird. Die doppelte Bestimmung des menschlichen Verkehrs – einerseits Versittlichung, andererseits ein egoistisches, berechnendes Verhältnis – hat für Kant zur Konsequenz, dass beides, „Tugend *und* Laster“, zunimmt.

Damit die Menschen sich allgemein eine moralische Gesinnung zulegen, entsprechend den auf das Allgemeinwohl gerichteten Geboten ihrer Vernunft handeln und darin ihre Humanität verwirklichen, braucht es der *Reflexion 1393* zufolge neben dem „gesetzlichen Zwang“ einen „moralischen Zwang“. Dieser „moralische Zwang“ besteht in einer Verknüpfung von Moralität und dem Verfolgen der eigenen Anliegen in der Gesellschaft: Voraussetzung dafür, dass

⁶⁹ *Reflexion 1394, RA, XV 607; Reflexion 1499, RA, Colleg 70er, XV 784; Idee VIII 22.*

jemand zu Ansehen gelangt, „zur Gesellschaft zugelassen“ wird, öffentliche Ämter ausüben darf und sich sogar verheiraten kann, soll sein rechtschaffenes Handeln und seine moralische Denkungsart sein. Dies wird ihm dann verweigert, wenn sein Verhalten einer moralischen Prüfung nicht standhält. Unter so einem, von den anderen einem selbst gegenüber aufgemachten moralischen Zwang würde das Moralisch-Sein einem zum eigenen Anliegen⁷⁰, da Rechtschaffenheit der einzige Weg wäre, seine Interessen zu verfolgen. Nach Kant gibt es für die Einführung eines solchen moralischen Zwanges in die Sitten und Umgangsformen der Gesellschaft einen Anknüpfungspunkt im menschlichen Wesen. Denn dieser Zwang kann als Antwort auf ein Bedürfnis betrachtet werden, das die Menschen auf einem gewissen Stand der Zivilisation entwickeln: Wege zu finden, die verhindern, dass lasterhaftem Verhalten Erfolg beschieden ist. Wie in der *Reflexion 1407* dargestellt (siehe oben), gibt es dieses Bedürfnis neben den „Anreizen zum Bösen“, gerade weil die Individuen in ihrem Handeln nicht voraussetzen können, dass die anderen sich auch moralisch verhalten. Der moralische Zwang würde diesen „Anreizen“ entgegenwirken, da er dafür sorgen würde, dass sich Laster nicht lohnt.

Wie soll nun aber so ein moralischer Zwang in die Sitten und gesellschaftlichen Umgangsformen eingeführt werden? Kant warnt davor, dies als staatliche Aufgabe anzusehen. Denn seines Erachtens wäre hierfür „obrigkeitlicher Zwang“ kontraproduktiv. Kant denkt hier offenbar daran, dass es die Bürger als einen unzumutbaren Eingriff in ihre Lebensführung empfinden würden, wenn Gesetze ihnen vorschrieben, mit wem sie verkehren dürfen und mit wem nicht oder wen sie heiraten dürfen und wen nicht. Diese Art von Zwang würde von den Gesellschaftsmitgliedern – im Unterschied zu dem, den sie sich wechselseitig auferlegen – als pure Negation ihrer Interessen aufgefasst werden und damit gerade verhindern, dass sie sich Rechtschaffenheit zum eigenen Anliegen machen. Ganz will Kant aber auch nicht ausschließen, dass „obrigkeitlicher Zwang“ ein Mittel sein könne, „dem Laster mehr in den Weg“ zu legen; dann nämlich und nur dann, wenn bereits in der Gesellschaft ein moralischer Standpunkt im Prinzip allgemein verbreitet sei. Dann könne der Staat seine Gewalt hinter die gesellschaftliche Ächtung von unmoralischen Verhaltensweisen stellen und diese damit unterstützen⁷¹.

Die Einführung eines moralischen Zwangs muss nach Kant also durch die Bürger selbst geschehen. Er drückt in der Ende 1772/Anfang 1773 niedergeschriebenen *Reflexion 1394* seine Überzeugung aus, dass dafür keineswegs alle Gesellschaftsmitglieder bereits eine moralische Denkungsart besitzen müssen:

⁷⁰ Gegen den Einwand, unter einem solchen moralischen Zwang würden die Menschen nicht moralischer, sondern sie würden sich nur berechnend anpassen, kann man den Abschnitt *Von dem erlaubten moralischen Schein* in der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* als Antwort Kants ansehen. Denn selbst wenn die Menschen in ihrem Verhalten nur so tun, als ob sie moralisch wären, und um sich einen „moralischen Schein“ verbreiten, so führt dieses „Rollenspiel“ Kant zufolge aber über kurz oder lang dazu, dass sie sich wirklich eine moralische Gesinnung zu eigen machen; siehe *Anthropologie*, VII 151. Dass Kant diese Auffassung bereits Ende der Siebziger/Anfang der Achtziger vertrat, belegt eine Parallelstelle in der *Kritik der reinen Vernunft*: KrV A 747 f./ B 775 f., III 489 f.

⁷¹ Dass Kants Überlegungen an dieser Stelle keineswegs „aus der Welt“ sind oder sich einem antiquierten Konzept von Moral verdanken, zeigen die zahlreichen aktuellen Debatten darüber, ob und inwieweit der Staat in das Privatleben seiner Bürger eingreifen soll und darf.

„Zu moralischem Zwange wird gar nicht erfordert, daß alle Menschen tugendhaft sind; es ist nur nothig, daß die Gewonheit überhand nehme, öffentliche Achtung blos der Tugend zu beweisen. Dieses Geschieht nicht durch Verbesserung des Herzens, sondern des sentiments. aber das Herz wird dadurch mit verbessert“ (*Reflexion 1394, RA, XV 607*).

Kant hebt hier hervor, dass es zur Etablierung eines moralischen Zwangs hinreichend sei, dass in der Gesellschaft die „Gewonheit überhand nehme, öffentliche Achtung blos der Tugend zu beweisen“. Dies heißt zum einen, dass die Ausbildung eines solchen Zwangs sich auf eine bereits existierende gesellschaftliche Praxis stützen kann, denn die angesprochene Gewohnheit soll ja bloß „überhand nehmen“. In diesem Sinne hat Kant in der vorhergehenden Reflexion festgehalten, dass es für den moralischen Zwang einen Anknüpfungspunkt im menschlichen Wesen gibt, nämlich den Wunsch, dass lasterhafte Leute mit ihrem Tun in der Gesellschaft keinen Erfolg haben sollen. Daraus folgt zum zweiten, dass es zur Etablierung des moralischen Zwangs darum geht, die Gewohnheit zu fördern, „öffentliche Achtung blos der Tugend zu beweisen“, und diese gegenüber anderen Gewohnheiten der öffentlichen Respektsbezeugung, in denen zum Beispiel der Erfolg oder sogar eine gewisse Rücksichtslosigkeit gegenüber anderen zum Maßstab erhoben wird, zur Dominanz zu verhelfen. Diese Förderung zielt nach Kant nun nicht direkt auf die „Verbesserung des Herzens“ ab, das heißt darauf, dass einen moralische Bewegungsgründe unmittelbar affizieren und für sich einnehmen, sondern darauf, dass einem die Beurteilung nach moralischen Maßstäben zur Gewohnheit wird, man die moralischen Beurteilungsmaßstäbe verinnerlicht und deren Anwendung einem in „Fleisch und Blut“ übergeht. Durch die Annahme einer solchen Gewohnheit des moralischen Urteils werden Kant zufolge dann auch die unmittelbaren moralischen Impulse gestärkt.

Wird die moralische Betrachtungs- und Beurteilungsweise allgemein herrschender Usus, richtet sich infolgedessen der Respekt, den man genießt respektive den man anderen zollt, nach moralischen Kriterien und erhält diese moralische Wertschätzung durch den moralischen Zwang praktische Relevanz, so löst sich der praktische Zirkel der Moral auf, den Kant in der *Reflexion 1407* entwickelt hat (siehe oben). Denn dadurch, dass man im gesellschaftlichen Verkehr erfährt, dass man die eigenen Moralvorstellungen mit anderen teilt, wird man von der praktischen Bedeutsamkeit der Moral überzeugt und entwickelt ein Interesse, selbst moralisch zu handeln. Dies hält Kant als Resümee zum Ende seiner Überlegungen zum moralischen Zwang in der *Reflexion 1394* fest:

„Jetzt ist jedes Moral isolirt; denn wird sie in dem allgemeinen sentiment eingeflochten seyn und ihn interessiren, weil sie bei anderen in Anschlag kommt“ (*Reflexion 1394, RA, XV 607*)⁷².

Nachdem Kants Ansichten dazu dargestellt worden sind, wodurch der moralische Zwang in die gesellschaftliche Praxis Einzug halten kann, gilt es nun näher

⁷² Zur Verwendungsweise von „Sentiment“ bei Kant siehe folgende Stellen aus dem Nachlass: „Gefühl vor das, was nach Grundsätzen gebilligt oder misbilligt wird, heißt *Sentiment*“ (*Reflexion 1489, RA, Colleg 70er, XV 733*). „Das Urtheil aus Grundsätzen, die man sich selbst nicht deutlich machen kan, ist *sentiment*“ (*Reflexion 1494, ebd. 757*). „Das *sentiment* gehöret blos vor den Verstand und ist eigentlich die gesunde Vernunft im Moralischen“ (*Reflexion 6760, RMo, XIX 151*).

zu untersuchen, was Kant zufolge erforderlich ist, damit ein gesellschaftliches moralisches „Sentiment“ gefördert wird und sich eine moralische Betrachtungs- und Beurteilungsweise in der Gesellschaft allgemein verbreitet. Dieser Frage widmet sich Kant im Fortgang des obigen Zitats aus der *Reflexion 1393*:

„Die Philosophen sind durch ihre Geschäfte schon am meisten unabhängig von Statuten. Sie müssen die wahren Grundsätze allgemein machen. Die Geistliche, ihre Schüler, müssen die Religion darnach modeln“ (*Reflexion 1393, RA XV 606*).

Kants Aufgabenzuschreibung an die Philosophen kann man eine implizite Kritik an den bisher in der Gesellschaft geltenden Moralvorstellungen entnehmen: Diese haben Prinzipien zum Inhalt, die nicht aufgrund ihrer Vernünftigkeit gelten, sondern weil sie von Autoritäten festgesetzt sind. Welche Autoritäten gemeint sind, lässt sich aus Kants Forderung an die Geistlichen erschließen, die Religion umzugestalten; es sind die christlichen Kirchen, die die Moral in der Gesellschaft maßgeblich bestimmen und sie ihren Glaubensdoktrinen entsprechend gestalten⁷³. Gegen diese Dominanz der Kirchen in der Moral sollen sich die Philosophen wenden, indem sie die „wahren Grundsätze“ der Moral aufdecken und die Gesellschaft darüber aufzuklären suchen. Nach Kant kommt den Philosophen diese Aufgabe zu, da sie sich in ihrem Forschen und Lehren nicht von „Statuten“ leiten lassen, sondern von der Vernunft. Die Geistlichen sollen sich hingegen als „Schüler“ der Philosophen begreifen, die auf ein harmonisches Miteinander abzielenden Prinzipien der Moral als die eigentliche Substanz der Religion verstehen und ihre religiösen Lehren und Praktiken einer aufgeklärten Moral entsprechend gestalten. Auf die Geistlichen kommt es Kant im Kontext seiner Vorschläge, wie eine moralische Betrachtungs- und Beurteilungsweise in der Gesellschaft verbreitet werden könne, deshalb an, weil sie – im Gegensatz zu den Philosophen, die sich in der Öffentlichkeit an ein gelehrtes Publikum adressieren – im unmittelbaren Kontakt zum „einfachen Volk“ stehen, sodass auch dieses mit den „wahren Grundsätzen“ der Moral bekannt gemacht wird.

Den Geistlichen weist Kant im Fortgang der *Reflexion 1393* noch eine weitere bedeutsame Funktion zu; sie spielen nach ihm eine wichtige Rolle bei der Verbesserung der objektiven moralischen Verfasstheit des Gemeinwesens, die – wie oben bei der Analyse der *Reflexion 1407* herausgearbeitet wurde – eine Voraussetzung für die allgemeine Geltung eines moralischen Standpunkts in der Gesellschaft darstellt:

„und die Erziehung der regenten. Regenten werden den Weltfrieden zu stiften suchen. Hernach die innere Einrichtung der Freyheit, des Rechts und der Macht. und denn werden die Erziehungen auch unter der Augen des gemeinen Wesens geschehen“ (ebd.).

⁷³ Diese Kritik Kants an den christlichen Kirchen wird explizit in den etwa zur gleichen Zeit niedergeschriebenen *Reflexionen 1396* und *1397*. Dort wirft Kant den Kirchen vor, dass sie Christus, der das „Reich Gottes auf Erden“ gründen wollte, nicht verstanden hätten und stattdessen das „Reich der Priester“ aufgebaut hätten (*Reflexion 1396, RA, XV 608 f.*). Sie hätten aus Christi Lehren, die zur Einheit der Menschheit beitragen sollten, indem sie „den Tempel Gottes und den thron der Tugend im Herzen“ zu errichten lehrten, und darin eine Kritik religiöser „Schriftgelehrsamkeit“ gewesen seien, selbst wieder „Satzungen und Observanzen“ gemacht. Darüber sei „der Große Zweck [...] verlohren“ gegangen (ebd. 609). Vgl. dazu ausführlich IV.4.1 über Kants Schrift *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*.

Da die Geistlichen Kant zufolge maßgeblichen Einfluss auf die Erziehung der künftigen Regenten haben, sollen sie deren Erziehung den Prinzipien einer aufgeklärten Moral entsprechend gestalten und dadurch in den künftigen Herrschern das Interesse an einer Verwirklichung der Moral in der Welt wecken. So erzogene Regenten würden sich dann nach Kant zunächst die Harmonisierung der äußeren Verhältnisse, in denen das Gemeinwesen zu anderen Staaten steht, zum Anliegen machen und „den Weltfrieden zu stiften suchen“. Wenn dann das kriegerische Verhältnis der Völker in eine friedliche Koexistenz überführt ist, würden solche Regenten darangehen, auch die inneren Verhältnisse hin zu einer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Ordnung umzugestalten. Mit einer solchen Ordnung wäre dann die Moral nach ihrer objektiven Seite verwirklicht, nämlich in Hinsicht auf eine den Ansprüchen der Vernunft gehorchende Verfasstheit des Gemeinwesens: In dieser würde die Freiheit des einen nicht die Freiheit des anderen ausschließen, sondern sie könnten zusammen bestehen und als integrativer Teil einer Ordnung, die Beförderung des Allgemeinwohls bezwecken.

Eine solche freiheitliche und rechtsstaatliche Verfasstheit des Gemeinwesens bildet nach Kant die Voraussetzung dafür, dass „die Erziehungen [...] unter der Augen des gemeinen Wesens geschehen“. Dass die Erziehung des Nachwuchses als eine gesellschaftliche Aufgabe begriffen und auch ergriffen wird und nicht den Anstrengungen der Eltern und der von ihnen beauftragten und bezahlten Privatpersonen allein überlassen wird, erfordert also, dass im Staat selbst der Standpunkt des Allgemeinwohls verwirklicht ist. Denn dann gibt es ein wirkmächtiges öffentliches Interesse, die Erziehung des Nachwuchses so einzurichten, dass sie nicht nur dem privaten Fortkommen der Individuen dient, sondern zugleich die Belange des Gemeinwesens berücksichtigt, und in diesem Sinne zu überwachen. Die Erziehung wird also durch und mit der Veränderung des Staates zu einer öffentlichen Angelegenheit⁷⁴.

Dass Kant im Kontext seiner Überlegungen, wie ein moralisches „Sentiment“ in der Gesellschaft gefördert werden könne, überhaupt auf die öffentliche Erziehung zu sprechen kommt, lässt noch einen weiteren Rückschluss zu: Seine Überlegungen dazu, wie vermittelt über die Geistlichkeit Einfluss auf die Regenten ausgeübt werden könne, sodass diese sich eine vernünftiger innere wie äußere staatliche Ordnung zum Zweck setzen, halten nicht nur eine *Bedingung* für die all-

⁷⁴ Ursula Krautkrämer hat diese Reihenfolge der Einrichtung einer öffentlichen Erziehung und der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer Dissertation *Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant Fichte, Hegel und Schleiermacher* klar herausgestellt: Krautkrämer 95 f. Sie irrt sich nur darin, dass „Kant das Verhältnis von Staat und Erziehung bzw. die Reform des Staates als Voraussetzung für die Übernahme der Erziehung als Staatsfunktion nirgends unmittelbar angesprochen hat“ (ebd. 97), da sie ihre Untersuchung auf die veröffentlichten Schriften Kants und die Rink-Vorlesung beschränkt.

Andere Interpreten der Pädagogik Kants sind hingegen der Auffassung, dass die Erziehung bei Kant unmittelbar einen politischen Auftrag habe und die Veränderung sozialer Verhältnisse bewirken solle; exemplarisch hierfür: Crittenden 12; Bunke 140 f. Meines Erachtens findet in diesen Interpretationen jedoch der Kontext nicht genügend Berücksichtigung, innerhalb dessen Kant in seinen anthropologischen und geschichtsphilosophischen Überlegungen auf die Erziehung zu sprechen kommt.

gemeine Geltung eines moralischen Standpunkts in der Gesellschaft fest – die objektive moralische Verfasstheit des Gemeinwesens –, wie in der Analyse der *Reflexion 1407* herausgearbeitet wurde, sondern thematisieren ein *Mittel* zur Beförderung eines moralischen „Sentiments“: die öffentliche Erziehung. Wenn auch Kant davor warnt, dass die politische Verwaltung des Gemeinwesens mittels Gesetzen eine moralische Gesinnung verordnet, so heißt das nicht, dass der Staat sich in die Moral der Gesellschaft nicht einmischen solle. Als Sachwalter des Allgemeinwohls solle der Staat sich ein Erziehungswesen zum Anliegen machen, das auch für die moralische Bildung der Kinder Sorge trägt⁷⁵. Über eine solche Erziehung befördere er dann das moralische „Sentiment“ in der Gesellschaft und leiste damit einen Beitrag dazu, dass sich in der Gesellschaft ein „moralischer Zwang“ etabliere und sich infolgedessen unter den Gesellschaftsmitgliedern ein praktisch relevanter moralischer Standpunkt verbreite.

Vom nun erreichten Stand der Interpretation von Kants Überlegungen zur Entfaltung von Humanität in der Geschichte der Menschheit lohnt sich noch einmal eine Rückschau auf seine zusammenfassende Kennzeichnung der Mittel, die maßgeblich zu diesem Entwicklungsprozess beitragen, mit der zu Beginn dieses Abschnitts betrachteten *Reflexion 1423*:

„Die Bestimmung erreicht er durch Erziehung, Religion und Staatsverfassung“ (*Reflexion 1423, RA, XV 621*).

Denn nun wird klar, warum Kant neben der Erziehung die Religion und die Staatsverfassung als Mittel anführt: Gerade für das höchste Ziel in der Menschheitsentwicklung, die Verwirklichung eines moralischen Standpunkts in der Gesellschaft, hält er eine aufgeklärte Religion und eine rechtlich verankerte Ordnung des Gemeinwesens für nötig. Dem geistlichen Stand, wenn er erst einmal die Religion gemäß ihrer moralischen Substanz umgestaltet habe, komme die Aufgabe zu, die „wahren“ moralischen Grundsätze einerseits dem Volk, andererseits den Regenten vor Augen zu führen und damit sowohl das Bewusstsein der Regierten wie das der Regierenden moralisch zu bilden. Mit der moralischen Bildung der Regenten leisten die Geistlichen auch einen Beitrag zur Einrichtung einer „der Bestimmung des Menschen“ adäquaten Staatsverfassung. Denn die durch aufgeklärte Geistliche gebildeten Regenten werden bestrebt sein, ihren Bürgern Freiheitsrechte zu garantieren, diese zu schützen und die politische Verwaltung des Gemeinwesens nach rechtsstaatlichen Prinzipien zu organisieren. Diese harmonische Ordnung zwischen absoluter Herrschaft und Untertan selbst bilde einerseits den objektiven Rahmen dafür, dass sich in der ganzen Gesellschaft ein moralischer, auf das Allgemeinwohl gerichteter Standpunkt überhaupt ausbreiten könne. Andererseits sei sie die Voraussetzung für die Einrichtung eines öffentlichen Erziehungswesens. Zu diesem wiederum gehöre vor allem die moralische Bildung der Kinder als seine Aufgabe. Insofern leistet die Erziehung nach Kant einen Beitrag für den Fortschritt der Menschheit nicht nur dadurch, dass sie für die Weitergabe der für das gesellschaftliche Leben notwendigen Kulturtechniken und kulturellen Dispositionen

⁷⁵ Auch diesen Punkt arbeitet Krautkrämer klar heraus; siehe Krautkrämer 118.

über die Generationen hinweg Sorge – wie zu Beginn dieses Abschnitts dargestellt –, sondern auch dadurch, dass sie den Nachwuchs mit dem Standpunkt der Vernunft – eines harmonischen Miteinanders, einer Berücksichtigung der allgemeinen Belange und einer rechtschaffenen Lebensführung – vertraut mache.

Zur Einrichtung eines solchen öffentlichen Erziehungswesens gibt es nach Kant jedoch neben der vernünftigen Ordnung des Staatsaufbaues noch eine weitere Voraussetzung, die er innerhalb der vermutlich im Jahre 1773 niedergeschriebenen *Reflexion 1416* anspricht:

„Es ist noch immer etwas Barbarisches an den Staaten, daß sie sich in Ansehung ihrer Nachbarn keinem Zwange eines Gesetzes unterwerfen wollen. Erleuchteterer Begriffe, wozu Philosophen und Geistliche beitragen müssen, können dieses allein bewirken. Die Erziehungskunst, Begriffe der Sitten und Religion liegen noch in ihrer Kindheit. Man hat keinen Monarchen, der etwas zum Besten des Menschlichen Geschlechts thun will, auch nicht einmal zum Besten des Volks, sondern nur vor das Ansehen des Staats, also auch nur vor das äußere“ (*Reflexion 1416, RA, XV 617*).

Kant hält hier seine bereits analysierte Ansicht fest, dass eine Veränderung der zwischenstaatlichen Verhältnisse und der staatlichen Verfasstheit selbst hin zu einer auf das Allgemeinwohl gerichteten Ordnung nur über eine Aufklärung über die Prinzipien des Zusammenlebens zustande kommen könne und dass die maßgeblichen Protagonisten dieser Aufklärung die Philosophen und die Geistlichkeit seien. Hervorhebenswert an seiner Überlegung ist, dass er hier neben der Moral und der Religion die Erziehung als aufklärungsbedürftige gesellschaftliche Praxis nennt. Anhand der *Reflexion 1423* wurde bereits dargestellt, dass Kant zufolge die Erziehung erst im Verlauf der geschichtlichen Menschheitsentwicklung ihrem Begriff adäquat wird (siehe oben). Im Kontext der Überlegung hier wird deutlich, dass diese Perfektionierung der Erziehung darauf angewiesen ist, dass die Erziehung analytisch auf ihren Begriff gebracht wird und diesem entsprechend die Erziehungspraxis bewusst gestaltet wird. Insofern setzt die Einrichtung eines öffentlichen Erziehungswesens, in dem der Nachwuchs nicht in Hinblick auf partikuläre Interessen, sondern in Hinblick auf das Allgemeinwohl gebildet wird, eine wissenschaftliche Befassung mit der Erziehung voraus. Eine Theorie der Erziehung ist also für Kant ein Desiderat einer vernünftigen, auf die letzten Ziele der Menschheit bezogenen Erziehungspraxis.

Bevor sich nun Kants Analyse einer vernünftigen Erziehung des Nachwuchses zugewandt wird, soll noch eine Überlegung aus der vermutlich Mitte der siebziger Jahre niedergeschriebenen *Reflexion 1417* dargestellt werden, in der Kant eine unmittelbare Verknüpfung von anthropologischen Bestimmungen und pädagogischer Aufgabenstellung herstellt:

„Die Natur setzte die Mündigkeit des Menschen so früh, damit die Art schnell und zahlreich erzeugt würde. Dieses Alter war auch dem Zustande der Einfältigen Natur wohl angemessen. Allein diese Fortpflanzung musste doch in der Beschwerlichkeit dieses Zustandes wenig zahlreich seyn. Im bürgerlichen Zustande kommt der Zeitpunkt der Fortpflanzung (§ der Art) später, aber die Mittel sie zu erhalten sind besser. Also wird zwar der Natur gewalt gethan in Ansehung der Mittel, aber doch ein Gnüge in Ansehung des Zweckes. Rousseau meynete, das erstere Zeige, daß die bürgerliche Gesell-

schaft von der Bestimmung der Natur abweiche; aber es gehört zur Naturbestimmung so wohl die thierische Einrichtung, als die Kunst, welche ihr Zwang anthut, indem sie (§ die) höhere Zweke der Menschheit vor Augen hat. Die Erziehung geht also darauf, die Natur Bestimmung mit der bürgerlichen auf die bestmögliche Art zu vereinigen“ (*Reflexion 1417, RA, XV 617*).

Kant widmet sich in dieser Überlegung dem Problem menschlicher Fortpflanzung im Kontext der Doppelbestimmung des Menschen als animalischen und kulturellen Wesens. Während von der Naturausstattung des Menschen her betrachtet die Möglichkeit der Fortpflanzung mit der Geschlechtsreife zusammenfällt, ist sie aus der Perspektive der kulturellen Bestimmtheit der menschlichen Existenz eine Frage der Gewinnung und Verfügbarkeit von Lebensmitteln. Diese beiden Bestimmungen sind nach Kant im Zustand einer fortgeschrittenen Vergesellschaftung nicht widerspruchsfrei⁷⁶, da die natürliche Entwicklung des Menschen und seine gesellschaftliche Entwicklung verschiedene Zeitpunkte für das Individuum vorsehen, zu denen es fähig ist, sich fortzupflanzen: Während die natürliche Geschlechtsreife relativ früh durch Ausbildung der Sexualorgane und mit dem Entstehen des Sexualtriebs eintritt, ist die tatsächliche Fähigkeit sich fortzupflanzen in der bürgerlichen Gesellschaft dadurch bestimmt, dass sich das Individuum durch Beiträge zum arbeitsteiligen Produktionszusammenhang einen Lebensunterhalt für sich und seine Familie verschaffen kann; das heißt, der Zeitpunkt der „Mündigkeit“ ist abhängig vom Durchlaufen einer Berufsausbildung und von der Dauer der Aneignung von Qualifikationen, die für die Ausübung einer Erwerbsarbeit nötig sind. Für die Betätigung des Geschlechtstriebes bedeutet das nach Kant Aufschub bis zum Zeitpunkt der ökonomischen Selbständigkeit⁷⁷. Insofern ist für das Erwachsenwerden in der bürgerlichen Gesellschaft nicht nur eine berufliche Ausbildung vonnöten, sondern auch das Erlernen eines bewussten Umgangs mit der eigenen Sexualität, der für Kant vor allem in einer sexuellen Enthaltbarkeit vor der Ehe besteht. Kant zieht aus dieser Problemstellung einen Schluss auf die Erziehung: Diese habe sowohl die Animalität des Menschen als auch seine gesellschaftliche Bestimmtheit in Rechnung zu stellen und es dem Individuum zu ermöglichen, die für sich unterschiedlichen, in mancher Hinsicht sogar widerstreitenden Anforderungen seiner Doppelsexistenz in Harmonie zu bringen. Für den hier betrachteten Kontext heißt das, dass die Jugendlichen in ihrer Erziehung mit dem Problem der Sexualität vertraut gemacht werden müssen und ihnen die Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen zu vermitteln seien, die dafür nötig sind, unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen eine Familie zu gründen⁷⁸.

⁷⁶ Auf welche Stellen im Werk von Rousseau, der nach Kant diesen Widerspruch als Kritik der bürgerlichen Gesellschaft formuliert haben soll, Kant sich bezieht, konnte von mir nicht eruiert werden.

⁷⁷ Kant ist sich mit Rousseau darin einig, dass die Betätigung des Geschlechtstriebes seinen eigentlichen Sinn in der Fortpflanzung hat, sodass ihnen Mittel, die sexuelle Befriedigung und Fortpflanzung trennen, als verwerflich erscheinen; zu Kant siehe: *MdS, VI 424 ff.*; zu Rousseau: *Ursprung der Ungleichheit 117 ff., Emil 338 ff.*

⁷⁸ Aus der *Reflexion 1417* lässt sich also erschließen, dass für Kant – wie für Rousseau und auch Basedow – die Sexualerziehung integraler Bestandteil der Erziehung der Jugend ist; zu Rousseau siehe: *Emil 338 ff.*; zu Basedow: *Methodenbuch 168 ff.*

2.3. Die Erziehung des Individuums

In der Analyse der *Reflexion 1416* wurde Kants Ansicht herausgearbeitet, dass eine auf die Verwirklichung von Humanität bezogene Erziehung auf eine wissenschaftliche Theorie angewiesen ist. In der vermutlich zwischen 1776 und 78 niedergeschriebenen *Reflexion 445* äußert sich Kant zum Charakter einer solchen Theorie:

„Einige Dinge lassen sich nur aus der Vernunft erkennen, nicht aus der Erfahrung, nemlich wenn man nicht wissen will, wie etwas ist, sondern seyn muß oder soll. Daher ideen des plato. Tugend. Regierung. Erziehung“ (*Reflexion 445, RA, XV 184*).

Kant unterscheidet hier Erkenntnisse „aus der Vernunft“ von Erkenntnissen „aus der Erfahrung“. Er bezieht sich mit dieser Unterscheidung auf Gegenstände menschlicher Praxis, die in ihrer Erscheinungsweise mehr oder weniger ihrem Begriff adäquat sein können, die also einen immanenten Zweck aufweisen, der in der Wirklichkeit des Gegenstandes nur unvollkommen und unvollständig realisiert oder gar verfehlt sein kann. Eine empirische Analyse würde bei solchen Gegenständen nur aufschlüsseln, „wie etwas ist“, das heißt nur die momentane, zufällige, durch mancherlei Umstände bedingte Beschaffenheit des Gegenstandes erkennen lassen und nicht seine für ihn konstitutiven Strukturmomente, die notwendig aus seinem immanenten Zweck folgen, die also Bestimmungen darstellen, „wie etwas [...] seyn muss oder soll“. Letztere kann man nur auf dem Weg einer logischen Analyse erfassen, einer Rekonstruktion des Begriffs des Gegenstandes „aus der Vernunft“: Zu fragen ist danach, worum es bei dem Gegenstand eigentlich geht und welche Strukturmomente er deswegen aufweisen muss. Für Kant ist Erziehung neben Moral und Staatskunst so ein Gegenstand, der nur durch eine logische Analyse erkannt werden kann. Insofern kann die von ihm geforderte Theorie der Erziehung sich nicht in einer Beschreibung der empirisch gegebenen Erziehung erschöpfen, sondern muss letztlich in einer Rekonstruktion der idealen Beziehungen⁷⁹ resultieren, die das Phänomen Erziehung ausmachen *sollen*.

In der vermutlich aus dem Jahr 1772 oder 1773 stammenden *Reflexion 1380* fasst Kant die Leistung der Erziehung im Kontext der Fragestellung zusammen, was dem Menschen angeboren ist und was er im Lauf seiner Entwicklung erwirbt:

„In der Erziehung Bemühungen, wodurch man tüchtiger, geschikter, klüger und besser wird, beliebter oder manierlicher (mores), Angesehener, Anstandiger“ (*Reflexion 1380, RA, XV 603*).

Kant hält hier den Umkreis der Dispositionen, Fertigkeiten und Eigenschaften fest, auf den die Erziehung gerichtet ist: Diese haben einerseits den Gebrauch von Körper und Geist zum Inhalt, andererseits den gesellschaftlichen Umgang. Wenn Kant in der Kennzeichnung der jeweiligen Eigenschaften den Komparativ verwen-

⁷⁹ Kants Verwendungsweise des Modalverbs „müssen“ in seinen Überlegungen zur Erziehung ist deswegen nicht so sehr als Hinweis auf eine praktische Notwendigkeit zu verstehen, das heißt als eine Art von Handlungsanweisung, sondern mehr im Sinn einer theoretischen Notwendigkeit: Er kennzeichnet damit Verhältnisse, die für den Begriff der Erziehung konstitutiv sind.

det: „tüchtiger, geschikter [...]“, dann will er damit nicht behaupten, dass in der Erziehung eine bereits vorhandene, angeborene Disposition nur weiterentwickelt wird, sondern vielmehr auf den Prozesscharakter der Erziehung hinweisen: Die Erziehung ist keine Tätigkeit, die sich durch eine einfache Angabe des Ziels und der zu dessen Erreichung notwendigen Mittel definieren ließe; sie ist vielmehr ein Prozess, der zwar auf ein Ziel gerichtet ist, in dem aber eine bestimmte zielgerichtete Modifikation des Zöglings nicht den Endpunkt bildet, sondern zugleich den Ausgangspunkt für weitere zielgerichtete Modifikationen darstellt. Das heißt, dass die Erziehung ihren Abschluss gar nicht in der Erreichung eines bestimmten Ziels findet und deswegen von diesem her, also durch die Beantwortung der Frage, wozu erzogen werden soll, auch nicht hinreichend definiert werden kann. Diesen prozessualen Charakter der erzieherischen Tätigkeit deutet Kant weiter dadurch an, dass er von „Bemühungen“ spricht und damit das Moment der Unabgeschlossenheit hervorhebt.

In der vermutlich aus demselben Zeitraum stammenden *Reflexion 1474* erläutert Kant näher, welche Aufgaben die Erziehung beinhaltet:

„Der Mensch muß disciplinirt werden, weil er von Natur wild ist und informirt (§ instruiert), weil er roh ist (instruiert). Er ist blos in der Naturordnung gut, aber in der moralischen Ordnung böse. Er muß zur Tugend gebildet werden. Seine Erziehung ist nicht blos negativ. Er muß den Zwang fühlen, denn er wird dem bürgerlichen Zwange unterworfen seyn; frey erzogen werden. Er muß abgerichtet, dressirt werden (Gerader Gang).“ (*Reflexion 1474*, RA, XV 652 f.).

Im Unterschied zum vorhergehenden Zitat, in dem Kant die Leistungen der Erziehung nur aufzählt, liefert er hier eine Begründung für die verschiedenen Aufgaben der Erziehung. Er leitet sie aus anthropologischen Bestimmungen ab. So weist er der Erziehung die Aufgabe einer Disziplinierung des Zöglings zu, da der Mensch „von Natur wild ist“. Mit „Wildheit“ bezeichnet Kant einen Zustand, in dem sich der Mensch von seinen unmittelbaren Antrieben und Regungen einnehmen und sich in seinem Verhalten dadurch bestimmen lässt⁸⁰. Gegenüber dieser Befangenheit des Menschen stelle der reflektierende Umgang mit den eigenen Bedürfnissen und der durch innere oder äußere Reizfaktoren bedingten Befindlichkeit eine Leistung des Verstandes dar. Diese beurteilende Stellung zu den unmittelbaren Antrieben habe jedoch eine Willensanstrengung zu ihrer Voraussetzung: Erforderlich sei ein geistiges „Zurücktreten“ von ihnen, ein Nicht-geltenlassen von ihnen als Bestimmungsgründe des Handelns⁸¹. Ein solches Sich-Disziplinieren⁸² müsse der Mensch erst lernen. Deswegen gehört es nach Kant zur Erziehung dazu, das Kind bei der Erlangung dieser Fähigkeit zu unterstützen,

⁸⁰ Siehe hierzu *Beobachtungen*, II 238; *Reflexion 1384*, RA, XV 603 f.; *Reflexion 7765*, RR, XIX 510.

⁸¹ Diesen Gedanken wird Kant später in der *Kritik der Urteilskraft* explizit ausführen: *KdU*, V 432. Siehe hierzu auch das Unterkapitel *Die Kultivierung der Freiheit des Menschen als letzter Zweck der Natur* im Kapitel *Die Kritik der Urteilskraft* der vorliegenden Arbeit.

⁸² Cavallar spricht in diesem Zusammenhang von „Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung“: *Sphären* 65 f., Krautkrämer ähnlich von der „Herrschaft des Willens“ über die „natürlichen Launen und Regungen“: Krautkrämer 87.

indem man es durch erzieherische Maßnahmen durchaus auch gegen seine unmittelbaren Willensregungen an eine solche Distanzierung gewöhne⁸³.

Analog begründet Kant die Notwendigkeit der Unterrichtung: Von Natur aus kenne der Mensch weder Umgangsformen noch verfüge er über Kunstfertigkeiten oder Wissen. All das sei eine Sache des Lernens. Deshalb zähle es zu den Aufgaben der Erziehung, den Zögling in die gesellschaftlichen Gepflogenheiten einzuführen, ihm die elementaren Kulturtechniken zu vermitteln und ihm das in der Gesellschaft übliche Wissen und Können beizubringen. Auch die moralische Bildung leitet sich für Kant aus seiner Anthropologie ab: Aus der doppelten „Bestimmung“ des Menschen folge, dass sich der Mensch erst zur Moralität bilden müsse. Denn während die animalische Seite des Menschen ihrer Natur nach in einem zweckmäßigen Funktionszusammenhang zur ganzen Gattung stehe, beinhalte seine geistig-vernünftige Seite einen Auftrag an ihn, dem er erst einmal nicht entspreche⁸⁴. So müsse der Mensch in seinem Handeln und Streben allererst seinen Egoismus überwinden, zu einem moralischen Standpunkt gelangen und sich nur von Gesichtspunkten der Vernunft leiten lassen. Von daher erscheine der Mensch als ursprünglich böse. Das Einnehmen eines moralischen Standpunkts setze voraus, dass der Mensch um die Prinzipien eines harmonischen Zusammenlebens wisse, diese als vernünftig einsehe und dazu bereit sei, sich ihnen entsprechend zu verhalten. All dies müsse der Mensch erst lernen. Deswegen rechnet es Kant zu den Aufgaben der Erziehung, das Kind moralisch zu bilden und in der Tugend zu unterweisen⁸⁵.

Die folgenden Überlegungen in der *Reflexion 1474* erscheinen auf den ersten Blick einigermaßen paradox⁸⁶: Zunächst spricht Kant davon, dass der Zögling „den Zwang fühlen“ müsse, dann hält er fest, dass er „frey erzogen werden“ müsse, und fährt dann damit fort, dass er „abgerichtet, dressirt werden“ müsse. Während Kant die ersten beiden Momente im Zusammenhang mit dem späteren Unterworfensein unter den „bürgerlichen Zwang“ erwähnt, kommt er auf die „Dressur“ des Zöglings in einem anderen Zusammenhang zu sprechen: Er deutet eine Begründung für ihre Notwendigkeit in Form des Hinweises auf den „geraden Gang“ an. Kant scheint sich hier der in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verbreiteten Ansicht anzuschließen⁸⁷, dass man in der Erziehung besondere Aufmerksamkeit auf die körperliche Haltung des Zöglings richten und ihn auf eine bestimmte Art zu gehen, sich zu bewegen und zu sitzen, durch direkte oder indirekte Zwangsmaßnahmen verpflichten müsse⁸⁸.

⁸³ Auf diesen Aspekt der Erziehung hat bereits John Locke in seinen *Gedanken über Erziehung* besonderen Wert gelegt; siehe Locke 34 ff.

⁸⁴ Siehe hierzu das vorige Unterkapitel.

⁸⁵ Kant grenzt sich in diesem Zusammenhang mit seiner Bemerkung „seine Erziehung ist nicht bloß negativ“ von Rousseau ab; siehe *Emil* 72 f.; siehe hierzu auch Oelkers 49.

⁸⁶ Diese Paradoxie – zumeist in der Fassung der Rink-Vorlesung: das Problem der Kultivierung der „Freiheit bei dem Zwange“ (*Rink, IX* 453) – bildet eines der Hauptthemen der pädagogischen Kantforschung; exemplarisch hierfür: Cavallar: *Kultivierung; Sphären*; Ruhloff: *Freiheit*.

⁸⁷ Gegen eine solche Ansicht hat sich schon Rousseau entschieden gewandt; siehe *Emil* 54.

⁸⁸ So gab zum Beispiel Johann Ignaz von Felbinger, der das pädagogische Konzept für die österreichischen „Normalschulen“ erstellte, detaillierte Anweisungen dafür, wie die Schüler gehen sollten; siehe hierzu von Stechow 140 ff.

Wenn Kant darauf besteht, dass der Zögling einerseits in der Erziehung den „Zwang fühlen“ müsse, andererseits „frey erzogen werden“ solle, und diesen doppelten Charakter der Erziehung damit begründet, dass „er [...]dem bürgerlichen Zwange unterworfen seyn“ werde, dann weist er der Erziehung die Aufgabe zu, den Zögling auf das Leben eines Bürgers vorzubereiten⁸⁹. Denn in der bürgerlichen Gesellschaft gibt es ein unauflösliches Zusammenspiel von Freiheit und Zwang: Da die Bürger aufgrund ihrer gesellschaftlichen Abhängigkeitsverhältnisse bei der Betätigung ihrer Freiheit in viele Konflikte zueinander geraten, sind sie auf eine Gewalt über sich angewiesen, die ihnen eine Sphäre ihrer Freiheit rechtlich definiert und diese vor Übergriffen der anderen schützt⁹⁰. So stellt sich in der bürgerlichen Gesellschaft der Zwang der Gesetze als Einschränkung der Freiheit der Bürger dar, die gerade zur Aufrechterhaltung ihrer Freiheit notwendig ist. Auf dieses dialektische Verhältnis von Freiheit und Zwang gilt es nach Kant den Zögling dahingehend vorzubereiten, dass seine Erziehung selbst dieser Dialektik von Freiheit und Zwang gehorcht⁹¹.

Mit der *Reflexion 1474* hat Kant erst einmal nur eine Aufgabenzuschreibung *an* die Erziehung festgehalten, die es *in* ihr *pädagogisch* noch *zu vermitteln gilt*⁹²: Freiheit und Zwang erscheinen von der bisher herausgearbeiteten Problemstellung her zunächst als der Erziehung äußerliche Anforderungen eines Zusammenlebens unter rechtsstaatlicher Aufsicht, zu dem der Nachwuchs befähigt werden soll. Wie die Dialektik von Freiheit und Zwang *in* der Erziehung, das heißt: als Problem der Erziehung, von Kant näher gefasst wird, lässt sich aus Hinweisen in der vermutlich auch 1772 oder 73 niedergeschriebenen *Reflexion 1473* rekonstruieren:

„Das Kind muß frey (8 so daß es andre auch frey läßt) erzogen werden. Es muß den Zwang dulden lernen, dem die Freyheit sich um seiner selbsterhaltung willen unter-

⁸⁹ Krautkrämer hat dies in ihrer Analyse der Begründung der öffentlichen Erziehung bei Kant klar herausgearbeitet: „Es sind also die Eigenschaften des Bürgers, auf die es in der Erziehung nach der Auffassung Kants besonders ankommt [...] Die wesentliche Aufgabe einer solchen [öffentlichen, FL] Erziehung besteht in der Vorbereitung der Schüler auf das die bürgerliche Verfassung charakterisierende Verhältnis von Freiheit und Zwang“ (Krautkrämer 81).

⁹⁰ Siehe hierzu das vorhergehende Unterkapitel.

⁹¹ In der pädagogischen Kantforschung herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass diese Dialektik von Freiheit und Zwang als solche mit dem erkenntnistheoretischen Problem der transzendentalen Freiheit nichts zu tun hat; exemplarisch hierfür: Krautkrämer 82 Anm. 5; Cavallar: *Sphären* 69. Jedoch gibt es etliche Interpreten der Kantischen Pädagogik, die die Dialektik von Freiheit und Zwang in der Erziehung von der Moralphilosophie Kants her zu bestimmen versuchen: Sie sehen im Problem der Kultivierung der „Freiheit bei dem Zwange“ (*Rink*, IX 453) von Kant eine Problemstellung festgehalten, die ihrer Meinung nach aus seiner Auffassung von moralischer Autonomie als willentlicher Unterwerfung unter das Sittengesetz folgt, nämlich wie diese Tat des Subjekts von außen durch erzieherische Einwirkungen herbeigeführt werden kann; exemplarisch hierfür: Sawicki 264; Bollnow 53; Herrmann 211; Stark: *Vorlesung* 103.

⁹² Insofern ist Oelkers nicht recht zu geben, wenn er zu den *Reflexionen 1474* und *1473* festhält: „Die Paradoxie [von Freiheit und Zwang in der Erziehung, FL] löst sich auf, wenn man ‚Freiheit‘ als Agieren in einem gesetzlichen Rahmen betrachtet, an dessen Zwänge sich das Kind gewöhnen muss“ (Oelkers 49). Denn es ist doch sehr die Frage, was das „Agieren in einem gesetzlichen Rahmen“ im Kontext kindlicher Aktivitäten heißen soll. Man hat es in der Erziehung schließlich nicht mit einem kleinen Bürger, sondern mit einem Kind zu tun; siehe hierzu auch Krautkrämer 82.

wirft (g keine Unterordnung unter seinen Befehl erfahren). Also muß es discipliniert werden. Dieses geht vor der instruction vorher“ (*Reflexion 1473, RA, XV 652*).

Nach Kant weist der Bereich kindlicher Betätigung eine analoge Struktur zum Handeln der Erwachsenen in der bürgerlichen Gesellschaft auf: Auch Kinder, wenn sie ihren Anliegen nachgehen, bestreiten sich schon oft wechselseitig ihre Interessen. Das stellt Kant in dem Zusatz „so daß es andre auch frey läßt“ zu seiner Forderung „das Kind muß frey erzogen werden“ heraus und hat dabei vermutlich den Umstand vor Augen, dass Kinder oft darauf verfallen, sich zum Beispiel für die Spielzeuge anderer Kinder zu interessieren, sie ihnen deswegen wegzunehmen versuchen, um selbst damit zu spielen, und darüber in Streit geraten. Und auch im Verhältnis zu Erwachsenen seien Kollisionen durch die spezifisch kindliche Betätigung des eigenen Willens angelegt, wie der weitere Zusatz nahelegt: Kinder finden Gefallen daran, erwachsene Bezugspersonen herumzukommandieren⁹³. Insofern macht es bereits im Kontext kindlicher Aktivitäten Sinn davon zu sprechen, dass die Freiheit des einen seine Schranke in der Freiheit des anderen haben müsse, damit die Freiheit aller Beteiligten gewahrt bleibe.

Von dieser Problemstellung her besteht Kant einerseits darauf, dass das Kind „frey erzogen werden“ müsse, dass es aber andererseits „den Zwang dulden lernen [müsse], dem die Freyheit sich um seiner selbsterhaltung willen unterwirft“. Zunächst weist er darauf hin, dass es in der Erziehung nicht darum gehen könne, den Zögling unter die Zwecke des Erziehers zu beugen, sondern vielmehr darum, seine Aktivität zu fördern und ihm dafür Freiräume zu schaffen, sodass er durch die Auseinandersetzung mit seiner Umgebung und sich selbst seine physischen und geistigen Fähigkeiten ausbilden könne⁹⁴. Mit Letzterem will Kant betonen, dass es zu dieser „freyen Erziehung“ dazugehöre, dass das Kind lerne, sich Schranken gefallen zu lassen, die sicherstellen, dass die Betätigung seiner Freiheit die der anderen bestehen lasse. So müsse der Zögling in Situationen, in denen seine Anliegen mit denen der anderen konfliktieren, lernen, anderen auch ihre Freiräume zu lassen und ihnen das Verfolgen ihrer Interessen zuzugestehen.

Den Respekt vor der Freiheit der anderen lernt das Kind jedoch nicht dadurch – wie es Kant vorzuschlagen scheint –, dass es lernt, Zwänge zu erdulden. Auch der Hinweis auf übergeordnete Regeln des Zusammenlebens, die auch vom Kind zu beachten sind, ist dafür keine hinreichende Bedingung. Denn für das Kind muss der Sinn dieser Regeln *in* der Situation erfahrbar sein. Das bedeutet, dass der Erzieher dem Kind erläutern muss, wieso es seinen Spielkameraden nicht einfach das Spielzeug wegnehmen darf oder warum die Erwachsenen seinen Befehlen nicht nachkommen – sofern solche Erläuterungen für das Kind überhaupt verständlich sind; sind sie es nicht, gilt es situative Arrangements zu treffen, in denen das Kind die Widersprüchlichkeit seines Verlangens erfahren kann. Zwang kann in solchen Erziehungssituationen durchaus angebracht sein, jedoch nicht, um das

⁹³ Dies hatte bereits John Locke als Problem der Erziehung herausgestellt: Locke 41 f.; siehe hierzu auch Rousseau: *Emil* 45.

⁹⁴ Auch dies hatten bereits Locke und Rousseau gefordert: Locke 77 ff.; Rousseau: *Emil* 62 f.

Kind zu erziehen, sondern um die andere beeinträchtigende Handlung des Kindes zu unterbinden⁹⁵.

Für Kant gehört dagegen die Ausübung von Zwang zum engeren Aufgabenbereich der Erziehung. Wenn er in diesem Zusammenhang von „Disziplinierung“ spricht, dann geht es ihm hier – im Unterschied zur *Reflexion 1474* – weniger darum, hervorzuheben, dass das Kind lernen müsse, eine Distanz zu seinen unmittelbaren Antrieben einzunehmen und mit ihnen reflektiert umzugehen. Mit dem Hinweis darauf, dass das Kind „diszipliniert werden“ müsse, will er vielmehr herausstellen, dass der Zögling in der Erziehung verbindlichen Regeln des Zusammenlebens unterworfen werden solle und sich Einschränkungen zu eigen machen müsse, die verhindern, dass er anderen und auch sich Schaden zufüge⁹⁶. Insofern ist es auch weniger der „Zwang“, den das Kind „dulden lernen“ müsse, sondern die Unterordnung unter Regeln der häuslichen, vorschulischen oder schulischen Gemeinschaft. Wenn Kant das als Dulden-Lernen von Zwang anspricht, so ist seine Intention dabei, kenntlich zu machen, dass das Verpflichtete des Zöglings auf solche Regeln durch den Erzieher zunächst nicht auf seine Einsicht setzen könne, sondern Folgsamkeit verlange⁹⁷. Dies stellt er auch dadurch klar, dass er betont, die Disziplinierung „geht vor der instruction vorher“. Es handelt sich also bei dem Dulden-Lernen von Zwang weniger um ein „Lernen“ des Zöglings im strikten Sinn, mehr um ein „Dulden“ oder Sich-Akkommodieren⁹⁸.

Zusammenfassend stellt sich von dieser *pädagogischen* Problemstellung her betrachtet die Dialektik von Freiheit und Zwang folgendermaßen dar: Es handelt sich dabei weniger um die theoretische Fragestellung, wie die Ausübung von Zwang im Begriff der Erziehung als vereinbar mit der Freiheit des Zöglings gedacht werden kann, sondern vielmehr um eine praktische Aufgabenstellung⁹⁹: Der

⁹⁵ Jörg Ruhloff ist deswegen der Auffassung, dass Freiheit und Zwang keine „widerspruchsfreie, einheitliche Praxis aus[machen], die man mit Recht unter ein und demselben Begriff ‚Erziehung‘ zusammennehmen kann“. Er schlägt deswegen vor, sich der Begrifflichkeit Herbarts anzuschließen, der „die unvermeidlichen Zwangsmaßnahmen unter dem Begriff der ‚Regierung‘ zusammen[fasste], in der es bloß darum gehe, ‚Ordnung zu schaffen‘, während in der Erziehung ‚die Sorge für die Geistesbildung‘ maßgeblich ist und eine ganz andere Aufgabe bedeutet (Herbart zitiert nach Ruhloff 10 f.).

⁹⁶ Auch diese zweite Konnotation von „Disziplin“ hat Cavallar herausgearbeitet: *Sphären* 65 f.

⁹⁷ Wenn Kant davon spricht, dass der Zögling „den Zwang dulden lernen“ müsse, fasst er also zwei Gedanken in einem Ausdruck zusammen: Zum einen gehe es in der Erziehung darum, dem Kind beizubringen, dass es die Freiheit der anderen respektiert und in seinem Handeln ihm übergeordnete Regeln des gemeinschaftlichen Zusammenlebens akzeptiert. Zum anderen sei das erste Mittel einer solchen Erziehung das Einfordern von Gehorsam, der gegebenenfalls mit Zwangsmaßnahmen gegen das Kind durchgesetzt werden müsse. Dass Kant beide Konnotationen im Auge hat, geht sowohl aus seiner näheren Charakterisierung des Zwanges als einer, „dem die Freyheit sich um seiner selbsterhaltung willen unterwirft“, als auch aus seinen Zusätzen hervor.

⁹⁸ Oelkers spricht deshalb in seiner Interpretation der *Reflexion 1473* von einer „Verinnerlichung von Gewohnheiten“ und sieht Kant hier dem Erziehungskonzept von John Locke folgen (Oelkers 49).

⁹⁹ Dass Kant mit seiner Problemstellung von Freiheit und Zwang „Formen pädagogischen Handelns angesichts der Freiheitsfrage“ anspricht, und nicht ein begriffliches „Grundproblem von Erziehung überhaupt und ihre anthropologischen Voraussetzungen“ analysieren will, hebt Gisela Miller-Kipp in ihrem Aufsatz „*Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?*“ hervor (Miller-Kipp 267).

Zögling soll durch die Erziehung zum Gebrauch seiner Freiheit angeleitet werden und die dafür nötige Bildung erhalten¹⁰⁰. Dazu ist es auf der einen Seite unbedingt erforderlich, ihm Freiräume zu gewähren¹⁰¹, innerhalb derer er seine Kräfte und Fähigkeiten betätigt, um sie auf ihre Wirkung auf sich und andere zu überprüfen¹⁰²; Frei zu erziehen hätte hier die Bedeutung, dass – soweit dies möglich ist – die Selbständigkeit und eigene Aktivität des Zöglings zu fördern ist¹⁰³. Auf der anderen Seite ist es aber auch notwendig, um das Kind und seine Umwelt nicht seinen Launen und unmittelbaren Antrieben auszuliefern, ihm Grenzen zu setzen¹⁰⁴, die dann aber auch ihm gegenüber vom Erzieher konsequent und stringent vertreten werden müssen. Das Erdulden-Lassen von Zwang hätte hier die Bedeutung, dass dem Zögling gegenüber objektive Notwendigkeiten des Zusammenlebens geltend

¹⁰⁰ Für Meyer-Drawe steht diese Anleitung des Zöglings zum Gebrauch seiner Freiheit, die sie „Erziehung zur Selbstregierung“ nennt, im Mittelpunkt der Pädagogik Kants; siehe hierzu Meyer-Drawe 49 ff. Für Frithjof Grell ist Erziehung gerade durch den Prozess des Erlernens des Gebrauchs der Freiheit und durch das Arrangement der dazu nötigen Bedingungen charakterisiert: Grell 650.

¹⁰¹ Für Grell ergibt sich aus dieser pädagogischen Einsicht Kants „ein gewichtiges Argument“ in seinem „Plädoyer für Experimentalschulen“; diese „wären demnach als wohlgeordnete, das heißt pädagogisch konzipierte Freiheitsspielräume zu verstehen“ (ebd.).

¹⁰² Die Notwendigkeit des Einräumens von Freiräumen in der Erziehung hebt Kant auch in der vermutlich zwischen 1775 und 77 niedergeschriebenen *Reflexion 1486* hervor: „In der Jugend ausrasen (s Freye Erziehung), um es nicht im alter zu thun. e.g. in der Schulzeit alle kindische Freuden“ (*Reflexion 1486, Colleg 70er, RA, XV 709*). Er begründet diese Notwendigkeit hier allerdings damit, dass eine strenge Erziehung, die den Kindern keinerlei Gelegenheit einräumt, Schabernack zu treiben, dazu führen werde, dass diese das Versäumte nachholen werden, wenn sie sich als Erwachsene von Erziehern nichts mehr sagen zu lassen brauchen. Bemerkenswert an dieser Begründung ist, dass Kant den Kindern ihre Art sich zu vergnügen zugesteht, auch wenn diese Art dem Erwachsenen als Alberei und Tollerei erscheint. Diese Aufgeschlossenheit seitens Kants gegenüber kindlicher Ausgelassenheit könnte von John Lockes *Gedanken über Erziehung* beeinflusst sein (siehe Locke 56 f.). Meinem Kenntnisstand nach fehlt jedoch in der bisherigen pädagogischen Kantforschung eine Studie, die den Einfluss Lockes auf Kant in Hinsicht auf dessen Überlegungen zur Erziehung nachzeichnet und herauszuarbeiten versucht, ob Kant die *Gedanken* selbst studiert hat oder ob er diese Schrift Lockes nur über die Lektüre Rousseaus oder Basedows zur Kenntnis genommen hat.

¹⁰³ Dass Kant mit „freier Erziehung“ eine Erziehung meint, die die Beförderung der Selbsttätigkeit des Zöglings zum Inhalt hat, stellen besonders Wilhelm Weischedel in seinem Aufsatz *Kant und das Problem einer Erziehung zur Freiheit* und Rudolf Malter in seiner Ansprache vom 18. September 1976 *Immanuel Kant über Erziehung und Schule* heraus.

¹⁰⁴ Diesen Aspekt arbeitet Georg Cavallar in seinem Aufsatz *Sphären und Grenzen der Freiheit* überzeugend heraus. Nach ihm schließt sich Kant mit seiner Problemstellung von Freiheit und Zwang in der Erziehung dem Rousseauschen Konzept einer „wohlgeordneten Freiheit“ an (Cavallar: *Sphären* 74).

Miller-Kipp hingegen polemisiert gegen die Notwendigkeit, dem Kind gegenüber Grenzen zu ziehen, hält das für „autoritäre Anmaßung“ und für eine „Perpetuierung von Unmündigkeit“ und spricht sich für die bedingungslose Anerkennung der „eigenen und als solchen legitimen Zwecke des Kindes“ aus (Miller-Kipp 272 ff.). Meines Erachtens fetischisiert Miller-Kipp hier die kindlichen „Zwecke“: Sie erklärt die unmittelbaren Begehungen des Kindes zum Maßstab des erzieherischen Handelns, wo diese doch gerade einer Beurteilung ihres Inhalts, der zu ihrer Verwirklichung nötigen Mittel und der mit ihrer Befriedigung einhergehenden Wirkungen bedürfen, zu der das Kind gerade (noch) nicht fähig ist. Ein solches Erziehungskonzept würde nicht zu einem verständigen Gebrauch der Freiheit erziehen, sondern zu kindischem Verhalten.

gemacht werden, an denen sich seine Willkür zu relativieren hat. Freiheit und Zwang stellen so betrachtet zwei Pole dar, die ein Spannungsverhältnis bilden, innerhalb dessen sich die Erziehung bewegt. Jeder Versuch, den einen Pol zugunsten des anderen zu ignorieren, missachtet diese Grundstruktur der Erziehung¹⁰⁵.

Nachdem Kant festgehalten hat, dass die Erziehungspraxis sowohl durch die Selbsttätigkeit des Zöglings als auch durch die Verbindlichkeit von Regeln bestimmt ist, wendet er sich der Frage zu, auf welche Charaktereigenschaften es im Bildungsprozess des Zöglings ankommt:

„Die Bildung ist das, was beständig fortdauern muß. Es muß entbehren lernen und fröhliches Gemüths dabey seyn. Es muß nicht genothigt werden, sich zu verstellen. Abscheu und zwar unmittelbaren vor Lüge bekommen. Das Recht der Menschen achten lernen, so daß es eine Unübersteigliche Mauer vor ihm wird. Seine instruction muß mehr negativ seyn. Es muß nicht religion vor der moralitaet lernen. Es muß fein, aber nicht (§ verzärtelt) verwöhnt werden. Es muß freymüthig sprechen lernen und keine falsche Scham annehmen. Es muß nicht vor den Jünglingsjahren die feine Lebensart lernen. Die Tüchtigkeit ist das erste.

Er ist also länger roh, aber früher brauchbar und tüchtig“ (ebd.).

Kant legt hier ein Aufgabenfeld vor, dem die Erziehung gerecht werden muss. Er zeichnet dabei als deren Zielpunkt das Idealbild eines Kindes, das über eine einfache Bedürfnisstruktur verfügt, fröhlich, authentisch und ehrlich ist, dem das Recht anderer heilig ist und insofern kultiviert genug ist, sich im Umgang mit anderen unbeschwert zu verhalten und sich seiner eigenen Kräfte zu bedienen. Dieses Idealbild des Zöglings ist für Kant die Richtschnur erzieherischen Handelns: Der Erzieher muss auf den Zögling dahingehend einwirken, dass alle Erziehungsmaßnahmen als ein Beitrag zur Bildung dieser Charaktereigenschaften wirken können.

Manches von dem, was Kant hier aufführt, scheint auf den ersten Blick ziemlich widersprüchlich zu sein. So soll das Kind lernen, auf Sachen zu verzichten, die es begehrt; gleichwohl soll es darüber nicht traurig sein, sondern im Gegenteil dem fröhlich gestimmt begegnen; und diese fröhliche Stimmung soll keine Heuchelei sein, sondern von Herzen kommen. Mit diesen scheinbaren Paradoxien deutet Kant jedoch an, dass die Erziehung keine eindimensionale Angelegenheit ist und erzieherisches Handeln sich nicht in einfachen Wirkzusammenhängen erschöpft: So kann eine Maßnahme, die zum Beispiel darauf abzielt, dass das Kind „entbehren lernt“, andere Ziele konterkarieren, zum Beispiel, dass das Kind keinen mürrischen Charakter ausbildet, sondern ein „fröhliches Gemüth“. Insofern weist Kant mit der Reihenfolge in der Aufzählung der Aufgaben der Erziehung darauf hin, dass der Erzieher bei seinen Einwirkungen auf den Zögling den ganzen Umkreis der zu erreichenden Modifikationen vor Augen haben und nicht nur über das unmittelbare Ziel seines Handelns, sondern vielmehr über dessen weitere Folgen auf und insbesondere auch für das Kind sich Klarheit verschaffen muss, damit nicht die

¹⁰⁵ Siehe hierzu Musolff/Hellekamps 68 f. sowie Meyer-Drawe 56. Meyer-Drawe bezeichnet dabei eine Erziehung, die nur den Zwang gelten lässt, als „Sklaverei“ und eine, die nur die Freiheit kennen will, als „Tändelei“.

eine Maßnahme der anderen entgegenwirkt und die Erziehung zum Scheitern verurteilt ist, da sie Widersprüchliches vom Zögling verlangt.

Besonderen Wert legt Kant darauf, dass das Kind nicht verwöhnt werde, erst spät mit den gesellschaftlichen Umgangsformen und Vergnügungen vertraut gemacht werde und dafür umso früher seine praktischen Fähigkeiten gefördert werden. In der Moralerziehung steht für ihn nicht so sehr die Belehrung im Vordergrund, sondern mehr die Beförderung der Entstehung eines unmittelbaren moralischen Gefühls im Verhalten des Zöglings¹⁰⁶. Insbesondere warnt er davor, Kinder in der Religion zu unterweisen, bevor sie ein Verständnis für moralisches Verhalten entwickelt haben. Kant ergänzt hier seine positiven Ausführungen zu den Aufgaben der Erziehung immer wieder durch Warnungen, was zu vermeiden oder zu unterlassen sei. Damit grenzt sich Kant einerseits von einer zu seiner Zeit wohl üblichen Erziehungspraxis ab; andererseits weist er damit darauf hin, dass in der Erziehung viel falsch gemacht werden kann und diese Fehler der Erziehung zu charakterlichen Fehlentwicklungen – Kant nennt hier Falschheit, Verwöhntheit, Schüchternheit und Verlegenheit – beim Kind führen können. Insofern muss man sich nach Kant in der Erziehung nicht nur Rechenschaft darüber ablegen, was zu tun ist, sondern auch darüber, was das Kind negativ beeinflusst und deswegen zu unterlassen ist.

Bisher wurde hauptsächlich betrachtet, welche Aufgaben Kant der Erziehung zuweist, um daraus Rückschlüsse darauf zu ziehen, durch welche Probleme und Strukturmerkmale die Erziehung für Kant charakterisiert ist. Innerhalb der *Reflexion 1501*, die nach der Datierung von Adickes vermutlich der zweiten Hälfte der siebziger Jahre entstammt, erstellt Kant selbst eine Gliederung und Einteilung der Erziehung¹⁰⁷:

„A. Als Kind.

1. Die Entwicklung und Pflege der Natur.

2. Die negative Leitung (§ der Freyheit), disciplin: Verwilderung, Bosheit und Wahn abzuhalten.

3. Die positive Unterweisung des Verstandes. Thiere brauchen sie nicht.

4. Die Bildung der Vernunft und des Characters. (§ Durch Grundsätze.) Moralitaet gleich Anfangs vor Augen.

Alles der Natur, der Gesellschaft und dem gemeinen Wesen angemessen. Zweytens nicht den Jahren vorzueilen, doch zuerst Mechanismus in dem, was empirisch ist.

a. Er muß frey seyn, so fern er andre frey läßt.

b. Gnugsam und abgehartet. Fröhlichen Geistes, freymüthig, wacker, polisson und mit Lust geschäftig, mehr mit den Sinnen als dem Kopfe.

c. Er muß das Ansehen und die Gewalt der Gesetze empfinden lernen. Zuerst passiver Gehorsam. wegen der Ordnung. Zweytens mechanism, nachher genie.

¹⁰⁶ Kants Gedanke, dass in der Moralerziehung zunächst die Bildung des moralischen Gefühls im Vordergrund stehen müsse, wurde von den meisten der sogenannten frühen pädagogischen Kantianer in ihre Erziehungslehren aufgenommen, die den Versuch darstellen, aus Kants kritischer Philosophie eine wissenschaftliche Pädagogik zu entwickeln; siehe hierzu Christiane Rubergs Untersuchung *Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern*, insbesondere Seite 184.

¹⁰⁷ Da diese Skizze in der pädagogischen Kantforschung kaum dokumentiert ist, wird sie im Folgenden ohne interpretatorische Unterbrechungen zunächst ganz wiedergegeben.

2. Reflexionen zur Anthropologie

- d. Er muß seine Schwäche als Kind fühlen, nicht gebietherisch. Keinen Vorzug seines Standes.
 - e. Er muß nicht genothigt werden, sich zu verstellen und zu affectiren, selbst nicht in religion.
 - f. Der Wahn der Meinung als etwas, was an sich selbst entscheide und über ihn Gewalt hat, muß von ihm abgehalten werden. Er muß ihm um der Ordnung willen einräumen.
 - g. Gute Meinung anderer, Ehre, muß ihm nicht gleichgültig seyn, weil anderer Urtheil der Spiegel von ihm ist. Anständigkeit.
 - h. Warheitsliebe.
 - i. Menschlichkeit, ohne noch freygebig zu seyn (§ gegen die Natur und Tiere milde).
 - k. Das Recht der Menschen muß ihm heilig seyn.
 - l. Die Menschheit in seiner eignen Persohn.
 - m. gegen andre Verträglichkeit, kein Neid und Eifersucht. Freundschaft, allgemeine Umgänglichkeit, Dienstgeflissenheit. Basedows Anstalt.
- So bald er der moralischen Begriffe fahig ist, muß er aus der Natur auf einen Urheber und auf Ehrfurcht und Dankbarkeit gegen ihn geführt werden.

B. Als Jüngling positiv:

- 1. Pflichten des Geschlechts.
- 2. Des Bürgers. Ehrliche. Verdienst.
- 3. Des Menschen.
- 4. Des Christen“ (*Reflexion 1501, Colleg 70er, RA, XV 791-93*).

Kant gliedert die Erziehung in zwei Abschnitte: Er unterscheidet eine Erziehung für das Kindesalter und eine für das Jugendalter. Die Erziehung hat also nach Kant einen anderen Charakter, je nachdem ob sie es mit einem Kind oder mit einem Jugendlichen zu tun hat¹⁰⁸: Während die Erziehung des Kindes vor allem die Entfaltung der körperlichen und geistigen Potenzen des Zöglings zum Inhalt habe, habe die des Jugendlichen die Unterweisung in dem, wozu man moralisch verpflichtet sei, zum Schwerpunkt.

Die Erziehung des Kindes weist nach Kant vier Unterabteilungen auf, die er entlang ihrer zeitlichen Priorität anordnet. Eine ähnliche Unterteilung nimmt Kant auch in der vermutlich aus dem Jahre 1772 stammenden *Reflexion 1123* vor:

„talent und character.

- 1. Bildung der complexion (constitution): abhärtung. Durch Erziehung.
- 2. des temperaments durch disciplin.
- 3. des Naturels durch information.
- 4. des Characters durch beispiele“ (*Reflexion 1123, RA, XV 501*).

In der ersten Abteilung der Kindererziehung geht es darum, die physische Entwicklung des Kindes sicherzustellen und zu unterstützen sowie dafür zu sorgen, dass es über eine kräftige, gesunde und auch an allerlei Widrigkeiten gewöhnte Konstitution verfügt, wie man der *Reflexion 1123* entnehmen kann. Ähnlich wie bei Rousseau¹⁰⁹ gehört es für Kant zu dieser ersten Abteilung dazu, dass sich der Erzieher über wirkliche und auch über nur vermeintliche Wirkungen genetischer, medizini-

¹⁰⁸ Inwieweit Kant hier Rousseau folgt, der im *Émile* den Eintritt ins Jugendalter als „zweite Geburt“ fasst, kann hier nicht weiter verfolgt werden; siehe Rousseau: *Emil* 210 f.

¹⁰⁹ Siehe Rousseau: *Emil* 16 ff.

scher oder ernährungsphysiologischer Art auf das Kind Rechenschaft ablegt, wie es die vermutlich zwischen 1776 und 78 festgehaltene *Reflexion 1250* belegt:

„Von dem Nacharten der Kinder, von der Einbildungskraft schwangerer Weiber. Vom Einflusse der Milch, der Luft und Nahrung“ (*Reflexion 1250, RA, XV 551*).

Während die erste Abteilung der Kindererziehung die Physis des Zöglings betrifft, richtet sich die zweite Abteilung auf seinen Geist, jedoch zunächst in der Weise, dass durch die Erziehung Fehlentwicklungen verhindert werden sollen¹¹⁰. Für Kant fällt diese Abteilung unter das Stichwort „Disciplin“¹¹¹. Dazu gehören die beiden im Zusammenhang der *Reflexionen 1474* und *1473* herausgestellten Bedeutungen von Disziplinierung: sich von der Befangenheit durch die eigene Befindlichkeit und die dadurch gegebenen unmittelbaren Antriebe zu lösen sowie sein Verhalten Regeln der häuslichen oder schulischen Gemeinschaft unterzuordnen. Kant weist in seiner Skizze noch auf eine dritte Bedeutung hin, die er mit „Wahn abzuhalten“ umschreibt. Dabei denkt er nicht an psychische Störungen im Sinne von Geisteskrankheiten, sondern an Fehlleistungen des Verstandes wie hartnäckige Vorurteile, Aberglauben, Illusionen und „Blendwerke“¹¹². Bereits in der vermutlich 1769 niedergeschriebenen *Reflexion 191* hat er festgehalten, dass auch der Verstand einer Disziplinierung bedarf:

„Negative Erkenntnisse, um Irrthümer abzuhalten, und positive, um die Erkenntnis zu erweitern zugleich. (° disciplin: negative Unterweisung.)“ (*Reflexion 191, RA, XV 70*).

Diszipliniert werde der Verstand dadurch, dass man auf gedankliche Fehler aufmerksam gemacht und einem gezeigt werde, dass es sich mit einer Sache nicht so verhalten kann, wie man sich das zurechtgelegt hat. Die Disziplinierung des Verstandes in der Erziehung bestehe also vornehmlich darin, dass der Erzieher große Aufmerksamkeit auf die Meinungen des Kindes richte, es vor Irrtümern zu bewahren und, falls es irgendwelchen Trugschlüssen aufsitze, diese aufzulösen suche, bevor sie sich zu nur schwer wieder korrigierbaren Vorurteilen verfestigen.

Die dritte Abteilung der Kindererziehung hat die positive Ausbildung des Verstandes zum Gegenstand. In der vermutlich zwischen 1775 und 1777 niedergeschriebenen *Reflexion 1486* erläutert Kant die Bildung des Verstandes näher:

¹¹⁰ Kant schließt sich hier Rousseaus Konzept der „negativen Erziehung“ an; siehe Rousseau: *Emil* 72 f.

¹¹¹ Dass diese zweite Abteilung der Kindererziehung mit dem Stichwort „Disciplin“ keineswegs hinreichend bestimmt ist, sondern dass die übergreifende Charakterisierung dieser Abteilung mit Kants Hinweis auf die „negative Leitung der Freyheit“ viel besser getroffen ist, wird im nächsten Kapitel *Brief an Wolke: „negative Erziehung“* anhand der Analyse von Kants *Brief an Christian Heinrich Wolke vom 28. März 1776* nachgewiesen. Da Kant in den *Reflexionen zur Anthropologie* auch bei dieser Abteilung die Notwendigkeit der Disziplinierung in den Vordergrund stellt, wird in der Interpretation seiner Skizze zur Erziehung zunächst von den Modifikationen abgesehen, die sich aus der Analyse des *Briefes an Wolke* ergeben.

¹¹² Zu dieser Bedeutung von „Wahn“ siehe *Reflexion 1482, Colleg 70er, RA, XV 687 f.*; ebd. 671 f.; *Reflexion 187, RA, XV 69*; *Reflexion 1344*, ebd. 587; *Reflexion 1353*, ebd. 590; *Reflexion 3706, RMe, XVII 242*; *Träume, II 340 u. 368*; *Erde, I 196*; ebenso: *Adelung 59114 f.*, vgl. *Adelung: GWK IV 1342*.

2. Reflexionen zur Anthropologie

„In der Erziehung zuerst den Verstand durch Begriffe zu bilden; denn die Urtheilskraft durch Aufgaben, wo die Regel angewandt werden soll. Endlich Übungen, die Absicht einer Rede, die Ursachen von einer Begebenheit, den Zweck zu finden. (S Vernunft zum Endzwek.)

(S In dem Anwachs der Jahre. 1. Gedachtnis. 2. Witz. 3. Phantasie. 4. Verstand. 5. Urtheilskraft. 6. Vernunft.)“ (*Reflexion 1486, Colleg 70er, RA, XV 712*).

Aus dieser Überlegung wird deutlich, dass Kant mit der „positiven Unterweisung des Verstandes“ nicht nur die Vermittlung von Kenntnissen und Wissen meint, sondern insbesondere die Ausbildung der intellektuellen Fähigkeiten¹¹³: Für Kant ist der Verstand nicht ein Vermögen, das das Kind von vornherein besäße und nur noch mit Inhalten „gefüllt“ werden müsste, sondern eine bloße, in ihm angelegte Disposition, deren Gebrauch es erst erlernen müsse. Diesen Gebrauch lerne das Kind, indem man es anleite, sich „Begriffe“ von den Dingen zu machen, die ihm in der Erfahrung begegnen. Denn dadurch, dass es an bestimmten Sachen Unterscheidungen vornehme, diese gedanklich isoliere und als Eigenschaft der jeweiligen Sache festhalte, eigne es sich zugleich die gedanklichen Operationen des Unterscheidens und Kennzeichnens an. Kant deutet hier nur diese Methode der Verstandesbildung an, die er ausführlicher in seiner *Nachricht* zur Verbesserung des schulischen und universitären Unterrichts dargestellt hat¹¹⁴. Seinen Hinweisen darauf, erstens *dass* Verstand, Urteilskraft und Vernunft einer Ausbildung bedürfen und zweitens *wie* diese Ausbildung geschehen könne – durch Aufgabenstellungen, in denen das Kind diese intellektuellen Fähigkeiten einübt und damit sich aneignet –, ist jedoch zu entnehmen, dass er genau diese Unterrichtsmethode beim Notieren der *Reflexion 1486* im Auge hat.

In dem späteren Zusatz stellt Kant klar, dass bei der Ausbildung der intellektuellen Fähigkeiten eine durch die Entwicklung des Kindes bedingte zeitliche Reihenfolge zu beachten sei. So liege zu Beginn der Verstandesbildung der Schwerpunkt auf dem „Gedächtnis“, also darauf, dass das Kind einzelne Anschauungen isoliert, eine solche Anschauung sich als „geistiges Bild“ merkt, indem es sie mit einem Namen verbindet, und mit dem Namen die Vorstellung des angeschauten Gegenstandes reproduzieren kann. Diese geistige Leistung des Isolierens, Fixierens und Aufbewahrens von Wahrnehmungsinhalten stellt eine elementare Stufe der geistigen Aneignung des sinnlich Erfahrenen dar und wird deswegen von Kant an die erste Stelle der

¹¹³ Das übersieht Oelkers, wenn er meint, dass Kant „mit der Vorstellung bricht, Vernunft sei eine komplexe, aber innerpsychische Disposition, die sich in der Erziehung entwickelt oder nicht entwickelt“ (Oelkers 43). Woran er dabei denkt, ist, dass nach Kant die Vernunft wie der Verstand durch einen der Erfahrung vorgängigen, apriorischen Gehalt charakterisiert ist, in praktischer Hinsicht durch das Sittengesetz, in theoretischer durch die Kategorien und transzendentalen Ideen. Das bedeutet für Kant jedoch nicht, dass der wirkliche Gebrauch des Verstandes und der Vernunft nicht eine Sache der „Erwerbung“ sei, wie Kant gegen Eberhard klarstellt (*Entdeckung, VIII 221 ff.*). Insofern schließen weder Kants Erkenntnistheorie noch seine Moralphilosophie das „pädagogische Problem“ der Entwicklung von Verstand und Vernunft von vornherein aus, wie Oelkers meint (Oelkers 46). Zur Dialektik von apriorischer Geltung der Kategorien der Vernunft und von empirischer Entwicklung von Vernünftigkeit bei Kant siehe auch den Aufsatz von Samuel Aizenstat *Kant on Education and the Impotence of Reason*, insbesondere 35 ff.

¹¹⁴ Siehe hierzu das Kapitel *Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765-1766* in der vorliegenden Arbeit.

Bildung des Intellekts gesetzt. An zweiter Stelle nennt Kant den „Witz“. Damit meint er die Fähigkeit, Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen Sachen zu bemerken und festzuhalten¹¹⁵. Mittels dieser geistigen Leistung des Vergleichens eröffnet sich für das Kind eine Welt, in der die Dinge allgemeinere Charakteristika aufweisen. Die dritte Stufe der geistigen Entwicklung, die Bildung der Phantasie, gehe von den Vorstellungen allgemeiner Charakteristika aus und betreffe die geistige Fähigkeit, mit diesen andere Vorstellungen zu verbinden¹¹⁶. Durch diese geistige Leistung des Assoziierens lernt das Kind, dass eine Sache mannigfache Beziehungen zu anderen Sachen haben kann. Die Bildung des Verstandes im engeren Sinn setzt Kant an die vierte Stelle. Unter „Verstand“ versteht er die Fähigkeit, allgemeine Charakteristika eines Gegenstandes zu erfassen und dabei an seinen Eigenschaften die Unterscheidung vorzunehmen, welche von ihnen allgemeine Merkmale oder eine besondere Ausprägung allgemeiner Momente darstellen und welche von ihnen dem Gegenstand nur zufällig anhaften; Verstand im engeren Sinn ist also die Fähigkeit, zu begreifen, was die Identität einer Sache ausmacht¹¹⁷. Als diese Fähigkeit bildet der Verstand ein Korrektiv zu den beiden vorhergehenden Fähigkeiten: Während die geistigen Tätigkeiten des Vergleichens und Assoziierens Identitäten und Verknüpfungen herstellen, die den Gegenstand der Vorstellung nur in für ihn äußerliche Verhältnisse mit anderen Gegenständen setzen, und sich von zufälligen Auffälligkeiten leiten lassen, deshalb auch eine „ausschweifende“ (*Reflexion 318, RA, XV 126*) Tendenz beinhalten, ist das Begreifen eine Tätigkeit, in der der Zögling lernt, seine Vorstellungen zu einer Sache an deren objektivem Zusammenhang zu messen, und sich dadurch, dass er manche als unangemessen verwirft, andere als angemessen akzeptiert, sich zu ihrem Herrn zu machen. Darüber hinaus hat der Verstand nach Kant noch eine unmittelbar praktische Bedeutung¹¹⁸:

„Empirischer oder praktischer Verstand. Regeln aus Erfahrung, Beobachtungen anzustellen und allgemein zu machen“ (*Reflexion 1486, Colleg 70er, RA, XV 712*).

Hier richtet sich die Tätigkeit des Begreifens nicht auf die (theoretische) Frage, was eine Sache ausmacht, sondern auf die (praktische) Frage, mit welchen Zusammenhängen man es zu tun hat oder womit man rechnen muss. Es geht darum, Regelmäßigkeiten in den einen selbst betreffenden Umständen aufzufinden, seien sie natürlicher oder gesellschaftlicher Art, indem man sich Rechenschaft darüber ablegt, welche Zusammenhänge die Erfahrung einem nahelegt, gezielt Beobachtungen anstellt und aus diesen Schlüsse auf allgemeine Sachverhalte und strukturelle Gemeinsamkeiten zieht¹¹⁹. Der Verstand in theoretischer wie in prakti-

¹¹⁵ Zu dieser heutzutage nicht mehr gebräuchlichen Bedeutung von „Witz“ siehe Adelung 61676, vgl. Adelung: *GKW IV 1587*; siehe hierzu auch die *Reflexion 318, RA, XV 126*.

¹¹⁶ Kant erläutert in den *Reflexionen 314, 316 und 318* näher, was er unter „Phantasie“ als geistigem Vermögen versteht: *RA, XV 124 ff.*

¹¹⁷ Siehe hierzu die *Reflexionen 406 und 407, RA, XV 164 f.*

¹¹⁸ Diese praktische Bedeutung deutet Kant in der *Reflexion 1501* mit seinem Tierversgleich an.

¹¹⁹ Rousseau empfiehlt von dieser praktischen Bedeutung des Verstandes her, den Zögling in wissenschaftliche Erkenntnisse einzuführen; siehe *Émiles Unterricht „im Wald von Montmorency“* (Rousseau: *Emil 175 ff.*) Wenn Kant in einem späteren Zusatz zur weiter oben zitierten Überlegung

scher Hinsicht wird nach Kant, wie bereits oben erwähnt, dadurch ausgebildet, indem man die Begriffsbildung und das Auffinden von Regelmäßigkeiten mit dem Kind zusammen einübt.

Als fünften Schritt der Entwicklung der geistigen Fähigkeiten nennt Kant die Ausbildung der Urteilskraft des Kindes. Mit „Urteilskraft“ bezeichnet er die Fähigkeit, Besonderes als Fall eines Allgemeinen beziehungsweise besondere Vorkommnisse als Fall einer Regel zu erkennen und unter allgemeine Bestimmungen zu subsumieren. Diese geistige Leistung, eine Sache oder einen Sachverhalt zu beurteilen, setzt die Ausbildung des Verstandes, des Begreifens allgemeiner Charakteristika und gesetzmäßiger Zusammenhänge, voraus. Nach Kant wird die Urteilskraft des Kindes dadurch gebildet, dass man ihm Aufgaben zuweise, in denen bereits gewusste Zusammenhänge auf neuartige Situationen oder Fälle angewendet werden sollen¹²⁰, und anschließend die Lösungen zwischen Zögling und Erzieher kritisch begutachtet und durchgesprochen werden:

„Die Urtheilskraft wird durch Übung und Critik gebildet“ (*Reflexion 1498, Colleg 70er, XV 775*).

Sechste und letzte Stufe der geistigen Entwicklung ist nach Kant die Ausbildung der Vernunft. Diese stellt zusammen mit der Charakterbildung zugleich die vierte Abteilung der Kindererziehung in der *Reflexion 1501* dar, in der es um die Vermittlung von Prinzipien sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht geht.

Nach Kant unterscheidet sich die Vernunft vom Verstand dadurch, dass der Verstand allgemeine Charakteristika, Regeln und Zusammenhänge erkennt, während die Vernunft eine Einsicht in die Notwendigkeit von Begriffsbestimmungen und Regularitäten sowie in die Gesetzmäßigkeit von Zusammenhängen zum Inhalt hat:

„Vernunft ist das Vermögen der Verknüpfung der Verstandeserkenntnisse, oder: von regeln zu principien zu gehen [...]

Vernunft* ist das Vermögen, zu den besonderen Verstandeserkenntnissen die regel zu finden, worunter sie enthalten sind. Also das Vermögen der principien oder maximen im Gebrauch des Verstandes.

*(s dirigirt den Verstandesgebrauch nach principien (nicht empirischen Regeln).)“ (*Reflexion 1486, Colleg 70er, XV 713 f.*)

„Verstand ist das Vermögen, zum Besonderen das Allgemeine (Regel) zu finden. Vernunft: das Besondere vom Allgemeinen abzuleiten. In ienem geht das Besondere, in diesem das Allgemeine vorher“ (*Reflexion 428, RA, XV 172*).

Mit der Bildung der Vernunft tritt die Erziehung des Kindes in die Sphäre des Begründens ein: Die Frage „Was ist das?“, die dem Verstand und auch der Urteilskraft zum Leitfaden dient, wird mit der Frage „Warum ist das so?“ weitergeführt und auf ein

zur Ausbildung der geistigen Fähigkeiten in der Erziehung innerhalb der *Reflexion 1486* festhält: „Regeln, die man selbst erfunden, versteht man am besten“ (*Reflexion 1486, Colleg 70er, RA, XV 712*), dann schließt er sich damit der Rousseauschen Methode an, Unterrichtssituationen möglichst so zu gestalten, dass sich dem Zögling durch eigenes Nachdenken Gesetzmäßigkeiten erschließen.

¹²⁰ Auch dieses Moment der geistigen Bildung stellt Rousseau im *Emil* exemplarisch dar am „Beispiel mit der magnetischen Ente“ (Rousseau: *Emil* 165 ff.).

theoretisch anspruchsvolleres Niveau gehoben. Weil das Kind erst einmal diese neue Fragerichtung begreifen muss, um dann später Phänomene aus Prinzipien ableiten zu können, schlägt Kant bei der Bildung der Vernunft vor, das Kind nicht dadurch zu überfordern, dass man ihm die Einsicht in die Systematik von Zusammenhängen abverlange – dass man also so tue, als könne es schon eine Vorstellung davon haben, was ein Prinzip sei – sondern möglichst einfach mit der Warum-Frage anzufangen:

„Endlich Übungen, die Absicht einer Rede, die Ursachen von einer Begebenheit, den Zweck zu finden. (s Vernunft zum Endzwek.)“ (*Reflexion 1486, Colleg 70er, RA, XV 712*).

Zur Schulung der Vernunft empfiehlt Kant, dem Zögling Übungsaufgaben vorzulegen, in denen dieser analysieren solle, warum einer etwas sage, warum etwas passiere oder warum einer eine bestimmte Handlung vollziehe. Dabei gehe es zunächst darum, dass das Kind die unmittelbaren Gründe herausfinde: „die Absicht“, „die Ursache“, „den Zweck“. Wenn Kant diesen Vorschlag in einem späteren Zusatz mit „Vernunft zum Endzwek“ kommentiert, dann macht er damit deutlich, dass er diese Übung nur als Propädeutik in Sachen Bildung der Vernunft ansieht und dass er weitere, auf dieser Übung aufbauende Maßnahmen im Auge hat – etwa wie folgende: Hat sich der Zögling die mit dieser Übung verbundene analytische Fähigkeit angeeignet, so kann man den nächsten Schritt hin zur Einsicht in Prinzipien gehen, indem man nun die vom Kind gefundenen Gründe auf ihren Grund hin befragt: Warum hat der Redner diese Absicht? Warum wirkt die Ursache so? Warum setzt sich der Handelnde diesen Zweck? Indem das Kind sich an der Beantwortung dieser Fragen übt, lernt es, dass das Erklären eines Sachverhalts nicht damit zu Ende ist, dass man einen Grund für ihn gefunden hat, sondern dass dieser Grund und die Art, wie er den Sachverhalt begründet, selbst wieder erklärungsbedürftig sind und allgemeinere Prinzipien enthalten. Ein Beispiel aus der Naturwissenschaft kann dieses Verfahren verdeutlichen: Man beobachtet mit dem Zögling, wie ein Apfel zu Boden fällt und fragt ihn, warum das geschehen sei. Die erste Antwort wird wohl etwa derart sein: weil der Apfel vom Zweig abgebrochen ist. Fragt man dann weiter, warum das so ist, dass, wenn ein Apfel vom Zweig abbricht, er nicht in der Luft stehen bleibt, sondern zu Boden fällt, wird man letztendlich die Antwort bekommen: weil er schwer ist. Hier könnte man nun weiter fragen, warum fällt er denn nicht nach oben, sondern nach unten, und würde zur Antwort bekommen: weil schwere Dinge auf den Boden fallen. Damit ist man zwar noch lange nicht bei Newtons Gravitationsgesetz, jedoch hat das Kind gelernt, das Phänomen „Apfel fällt vom Baum“ auf ein Prinzip zurückzuführen.

Die von Kant vorgeschlagene Art, die Vernunft des Kindes zu bilden, hat neben dieser theoretischen auch eine praktische Dimension. Denn indem das Kind Handlungen und Aussagen von Menschen auf deren Gründe hin zu analysieren lernt, begreift es, dass Menschen aus unterschiedlichen Beweggründen handeln und dass diese auf ihre Rationalität hin befragt werden können. Macht man – nach einiger Zeit – in den Aufgabenstellungen das Handeln des Zöglings selbst zum Thema, so lenkt man seine Aufmerksamkeit darauf, sich Rechenschaft über sein Tun abzulegen und es darauf hin zu überprüfen, ob und inwieweit es Motiven ent-

springt, denen Anerkennung auch durch andere zukommt. Damit ginge dann die Bildung der Vernunft in den zweiten Gegenstandsbereich dieser vierten Abteilung der Kindererziehung über, in die Bildung des Charakters.

Unter Charakter versteht Kant die Unterordnung der Lebensführung unter feste, unabänderliche, als richtig und stimmig eingesehene Grundsätze:

„Der Character ist das allgemein herrschende principium in dem Menschen von dem Gebrauche seiner Talente und Eigenschaften. Also ist es die Beschaffenheit seines Willens und Gut oder Böse. Ein Mensch, der kein beständiges principium seiner Handlungen, mithin keine Einförmigkeit hat, hat keinen Character. [...] Zum Character gehört festigkeit und Einheit des principii“ (*Reflexion 1113, RA, XV 496*).

„Der Character (stricte) ist (§ das Vermögen der Grundsätze) die Unterordnung des freyen Willens unter Begriffe, Grundsätze“ (*Reflexion 1497, Colleg 70er, RA, XV 767*).

„Der Charakter ist also die feste Anhanglichkeit an Maximen“ (*Reflexion 1494, ebd. 757*).

Charakter bezeichnet dabei näher die Disposition des Willens, sich von diesen Grundsätzen bestimmen zu lassen. Im Charakter sind diese Grundsätze verinnerlicht und als Eigenschaft des Willens habitualisiert. Sie verfestigen sich zu einer „zweiten Natur“ des Subjekts, die für dessen Art, zu handeln, auf seine Umwelt zu reagieren und sich zu geben, bestimmend ist. Nach Kant findet die Herausbildung eines Charakters in diesem strengen Sinn jedoch erst im reifen Erwachsenenalter statt:

„Junge Leute, Frauenzimmer haben noch nicht Character. Mit sich selbst nicht stimmig“ (*Reflexion 1495, ebd. 759*).

„Gegen das 40ste Jahr bestimmt sich erst recht der Charakter“ (*Reflexion 1497, ebd. 769*).

Auch wenn die Charakterbildung ein lebenslanger Prozess ist, so kommt es nach Kant dennoch darauf an, sie in der Kindererziehung zu einem der vier Hauptsorgege-
sichtspunkte zu machen; denn die Annahme eines Charakters im obigen strengen Sinn durch die Erwachsenen hat willentliche Dispositionen zur Voraussetzung, die sich diese nur noch unter größten Schwierigkeiten aneignen können, wenn sie dies nicht bereits als Kinder oder Jugendliche gemacht haben:

„Natürliche Anlage zum Charakter. (§ ist nicht angebohren.) Gründung desselben“ (*Reflexion 1494, ebd. 757*).

„In Ansehung des Characters kan viel erworben werden. Er ist nicht angebohren“ (*Reflexion 1495, ebd. 759*).

„Anlage zum Character (Regeln, fester Vorsatz) kan man früh gründen“ (*Reflexion 1497, ebd. 767*).

Für Kant ist es deswegen auch ein zentraler Kritikpunkt an der gängigen Erziehungspraxis seiner Zeit, dass in dieser die Charakterbildung der Kinder vernachlässigt werde:

„Von der Neigung der Eltern, vor talente und Geschicklichkeit ihrer Kinder und allenfalls vor die Gemüthsart, aber gar nicht vor Herz oder Character zu sorgen.“ (*Reflexion 1174, RA, XV 519*).

Die „Anlage zum Charakter“ bestehe zunächst darin, dass die Kinder die Gewohnheit ausbilden, sich Regeln unterzuordnen:

„Der character bildet sich nicht durch Unterweisung, sondern gewöhnung an beständige Gesetze.“ (*Reflexion 1113*, ebd. 496).

Indem Kant das Moment der „Unterweisung“ hier ausschließt, weist er darauf hin, dass der Erzieher die geforderte Unterordnungsbereitschaft von Seiten des Kindes zunächst nicht davon abhängig machen könne, ob es den Sinn der Regeln einsehe. Insofern knüpft dieser erste Aspekt der Charakterbildung an die Aufgabe der Erziehung an, die Kant mit „Disciplinierung“ bezeichnet, und zwar in der oben dargestellten zweiten Konnotation¹²¹. Bei den häuslichen oder schulischen Regeln, denen sich das Kind dabei unterordnen soll, kommt es im Kontext der Charakterbildung nicht nur darauf an, dass sie ein für alle Beteiligten verträgliches Zusammenleben ermöglichen sollen, sondern vor allem darauf, dass sie ohne Ausnahme, allgemein und in ihrem Gehalt relativ unveränderlich gelten und dass sie sich einander nicht widersprechen, damit sie dem Zögling gegenüber nicht als willkürliche Setzungen der Erwachsenen erscheinen, sondern als in sich stimmige, gegenüber den eigenen Bestrebungen objektive Prinzipien.

Der für die „Gründung eines Charakters“ entscheidende Schritt folgt jedoch erst nach dieser „Gewöhnung an Gesetze“. Denn bei dieser treten die Grundsätze dem Kind gegenüber als seinem Willen äußerliche auf; es fehlt das für einen Charakter konstitutive Moment der „Vermeinigung“ von Prinzipien, das heißt, dass man sich diese Prinzipien zu eigen macht, sie für sich als eine Art Willensprogramm akzeptiert und sich mit ihnen identisch setzt, sodass sie das eigene Denken und Handeln unmittelbar bestimmen. Eine solche „Vermeinigung“ geschehe aber nicht durch eine bloß passive Übernahme von Grundsätzen durch den Zögling:

„Zuerst einen Character überhaupt bilden, denn einen guten Character. Das erste geschieht durch übungen in einem festen Vorsatz, in Annehmung gewisser Maximen aus reflexion“ (*Reflexion 1162*, ebd. 514).

Damit der Zögling die Regeln, die er sich zum festen Prinzip seiner Willensbestimmung machen solle, nicht bloß als welche erfahre, die ihm gegenüber von Autoritätspersonen aufgemacht werden, sondern als welche, die in seinem eigenen Trachten und Wollen begründet liegen, komme es in seiner Erziehung darauf an, ihn dazu zu bewegen, dass er sich Verhaltensmaßregeln für sich selbst überlege, diese einzuhalten sich vornehme und dies auch umzusetzen versuche. Wenn Kant darauf hinweist, dass zunächst ein „Character überhaupt“, dann erst ein „guter Character“ zu „bilden“ sei, dann will er damit betonen, dass es bei diesem für die „Gründung eines Charakters“ entscheidenden Schritt weniger auf den Inhalt dessen ankomme, *was* sich der Zögling an Leitlinien für sein Verhalten fest vornehme – ob diese von moralischem Wert sind –, sondern darauf, *dass* er das tue¹²². So ist der Hinweis Kants bezüglich der Charakterbildung in seiner Skizze zur

¹²¹ Zum Zusammenhang von Disziplinierung und Charakterbildung siehe auch Funke 131.

¹²² Auch diesen Aspekt hebt Gerhard Funke hervor: Funke 131.

Erziehung in der *Reflexion 1501*: „Moralitaet gleich Anfangs vor Augen“ nicht so zu verstehen, dass das Kind diese „vor Augen“ haben und nur moralischen Grundsätzen folgen solle – damit wäre es überfordert, weil in seiner kindlichen Lebenswelt moralische Prinzipien und Überlegungen, die auf ein harmonisches, von gegenseitigem Respekt getragenes und das allgemeine Wohl zu verwirklichen trachtendes Zusammenleben gerichtet sind, kaum eine Rolle spielen, und es doch aus dieser Welt selbst Verhaltensmaßregeln für sich entwickeln soll. Vielmehr ist es *der Erzieher*, der „Moralitaet gleich Anfangs vor Augen“ haben müsse und das in mehrfachem Sinn: Erstens ist das Ziel der Charakterbildung die Moralität. Das heißt, die Ausbildung eines Charakters erfolgt nicht als Selbstzweck, sondern soll das Kind dazu vorbereiten, später in seinem Streben und Handeln einen moralischen Standpunkt zu verwirklichen, indem es dazu befähigt wird, sich in seinem Verhalten von Grundsätzen leiten zu lassen. Zweitens ist die Charakterbildung insofern Voraussetzung für die Einnahme eines moralischen Standpunktes, als in ihr formale Momente von Moralität vermittelt werden. Das sind die Annahme von Prinzipien aus eigenen Stücken und aus eigener Einsicht sowie das Verfestigen des Sich-Leiten-Lassens durch diese Prinzipien zu einem Willensprogramm. Drittens dürfen die in der Charakterbildung vom Kind zu entwickelnden Verhaltensmaßregeln moralischen Prinzipien nicht entgegengesetzt sein, gerade weil sie ihm in „Fleisch und Blut“ übergehen und diese Fähigkeit, sein Handeln unmittelbar durch (reflexiv vermittelte) Grundsätze bestimmen zu lassen, eine Voraussetzung für Moralität darstellt. Deswegen muss der Erzieher sein Augenmerk darauf richten, welche Verhaltensmaßregeln sich der Zögling zu eigen macht, und gegebenenfalls ihn von welchen abzubringen suchen, die als unmoralisch zu erachten sind, wie zum Beispiel das Ausnutzen oder Quälen physisch Schwächerer. Im Unterschied zur bloßen „Disciplinierung“ kommt es hierbei jedoch auf die Einsicht des Zöglings an, sodass der Erzieher ihn argumentativ dazu bewegen muss, von diesen Verhaltensmaßregeln Abstand zu nehmen.

Im Bereich der Kindererziehung hat die moralische Bildung also eher einen vorbereitenden und negativen Charakter. Für den Erzieher bedeutet das, dass er eine doppelte Perspektive darauf hat, was aus dem Zögling werden soll: Einerseits will er ihn dazu führen, ein Mensch zu sein, der seine Lebensführung von moralischen Prinzipien bestimmen lässt und darin Charakterstärke an den Tag legt; dies ist jedoch im Bereich der Kindererziehung ein Fernziel, das heißt, daraus können pädagogische Maßnahmen nicht abgeleitet werden. Dennoch ist diese Perspektive auf eine letztendlich zu erreichende Modifikation des Zöglings für die Erziehungspraxis im Bereich der Kindererziehung wichtig, da dieses Fernziel als negatives Kriterium für die Beurteilung aktueller Verhaltensmodifikationen von Seiten des Zöglings in dem Sinn fungiert, dass diese nicht zum Hindernis für seine künftige moralische Entwicklung werden. Andererseits muss der Erzieher eine Vorstellung davon haben, wozu er das Kind *als Kind* anleiten will. Für das Gebiet der Charakterbildung heißt das, dass sich der Erzieher einen Begriff davon bilden muss, wie ein Charakter bei einem Kind überhaupt beschaffen sein kann, welche Momente eines kindlichen Charakters andere bedingen und welche Maßnahmen in welcher Reihenfolge dafür zweckmäßig sind, dass der Zögling den Charakter eines Kindes

an sich herstellt. Der Erzieher muss sich also darüber im Klaren sein, dass der Begriff „Charakter“ eine entwicklungspsychologische Dimension aufweist¹²³, und die dem jeweiligen Entwicklungsstand des Zöglings adäquate Fassung von „Charakter“ seinem erzieherischen Handeln zugrunde legen.

Hat sich das Kind einen „Character überhaupt“ angeeignet, das heißt: die Fähigkeit erlangt, sich die Einhaltung von als sinnvoll erachteten Verhaltensmaßregeln als Zweck zu setzen und in seinem Verhalten zu verwirklichen, und damit ein Verständnis für die praktische Bedeutsamkeit von Grundsätzen entwickelt, geht es nach Kant in der Erziehung darum, diesen Charakter in moralischer Hinsicht weiterzuentwickeln, einen „guten Charakter“ zu „bilden“. Mit dieser Zweckbestimmung beginnt der positive Teil der moralischen Bildung. Deren erstes pädagogisches Mittel bestehe – gemäß der bereits oben angeführten *Reflexion 1123* – darin, dem Zögling beispielhafte Charaktere vor Augen zu führen¹²⁴:

„Bildung [...] des Characters durch beispiele.

(§ Man schildert einen guten Character, z. E. Socrates. Sully; zur Nachahmung. In der Entfernung sieht er vollkommen aus.)“ (*Reflexion 1123, RA, XV 501*).

In seinem späteren Zusatz stellt Kant klar, dass die Schilderung von vortrefflichen Persönlichkeiten aus der Geschichte wie die des Sokrates oder des Freundes und Kampfgefährten des Heinrich von Navarra, des Herzogs von Sully¹²⁵, den pädagogischen Sinn haben, im Zögling den Wunsch zu wecken, selbst eine solche Persönlichkeit zu werden und ihr in seinem Handeln nachzueifern¹²⁶. Anhand solcher Personen wird ihm verdeutlicht, was es heißt, an für richtig erachteten Prinzipien auch gegen Anfechtungen festzuhalten: Sokrates unterwirft sich der athenischen Rechtsprechung, auch wenn dies seinen Tod bedeutet und er die Gelegenheit zur Flucht eingeräumt bekommt; Sully überwirft sich mit dem jungen König Heinrich über dessen ausschweifende Lebensführung. Durch solche biographischen Episoden wird das Kind in eine Welt eingeführt, in der das eigene Verhalten weitreichende Konsequenzen hat, und es kann überhaupt erst ein Verständnis dafür entwickeln, dass es für die Frage, wer man ist, entscheidend ist, welchen Grundsätzen man folgt und ob man diesen treu bleibt. Insofern wird das Kind mit der Schilderung solcher Persönlichkeiten nicht nur mit moralischen Standpunkten vertraut gemacht, sondern auch mit deren Tragweite für die eigene

¹²³ Darauf, dass es einen wesentlichen Unterschied ausmacht, ob man den Begriff „Charakter“ auf Kinder, Jugendliche oder Erwachsene bezieht, weist Kant explizit in der vermutlich zwischen 1776 und 78 niedergeschriebenen *Reflexion 1206* hin: „Vom Character des Menschen in der Kindigkeit, Mündigkeit, Mannesalter“ (*Reflexion 1206, RA, XV 530*).

¹²⁴ Dafür hat sich auch Basedow in seinem *Methodenbuch* ausgesprochen; siehe *Methodenbuch* 185; *Methodenbuch-Reble* 106.

¹²⁵ Zu Maximilian von Béthune, Herzog von Sully, siehe *Meyers Konversations-Lexikon*, XV 431.

¹²⁶ Auch in seinen moralpädagogischen Überlegungen dazu, „wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft *Eingang* in das menschliche Gemüth, *Einfluß* auf die Maximen desselben verschaffen, d. i. die objectiv praktische Vernunft auch *subjectiv* praktisch machen könne“, (*KpV*, V 151) weist Kant der Darstellung exemplarischer Persönlichkeiten eine entscheidende Rolle zu; siehe hierzu den Abschnitt *Die Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft* (1788): Moralpädagogik im folgenden Kapitel der vorliegenden Arbeit.

Lebensführung. Wenn Kant davon spricht, dass der Zögling durch die Schilderung solcher Charaktere zur Nachahmung bewegt werden solle, dann meint er selbstverständlich nicht, dass dieser sich die Vollführung ähnlicher Taten zum Anliegen machen sollte – das liegt außerhalb der Lebenswelt des Zöglings –, sondern, dass dieser sich die moralische Betrachtungsweise solcher Persönlichkeiten und ihre konsequente praktische Umsetzung zum Vorbild und zum Leitfaden für sein Handeln in unter moralischer Hinsicht kritischen Situationen nehmen sollte, die auch die kindliche Lebenswelt für den Zögling enthält, zum Beispiel, wenn er von Freunden aufgefordert wird, Geld aus der Börse der Eltern zu nehmen, um Süßigkeiten für alle kaufen zu können.

Durch die Schilderung moralisch vortrefflicher Personen wird dem Zögling ein Zugang zur Welt moralischer Grundsätze eröffnet. Jedoch hat das pädagogische Mittel, ihn durch Beispiele dazu zu bewegen, solchen Persönlichkeiten nachzueifern, nach Kant den Mangel, dass der Beweggrund dafür einem diffusen Gefühl der Bewunderung entstamme. Deshalb könne sich die Bildung eines moralischen Charakters nicht darauf beschränken:

„Der Character muß im Kinde nach Begriffen gebildet werden, nemlich der Pflicht und wahren Ehre“ (*Reflexion 1497, Colleg 70er, RA, XV 769*).

Die Bildung eines moralischen Charakters durch Beispiele müsse mit Erläuterungen darüber, wieso moralische Grundsätze Verbindlichkeit beanspruchen können, fortgeführt werden. Denn nach Kant ist es gerade für den Charakter ein Wesensmerkmal, dass er im konsequenten Festhalten an als richtig eingesehenen Grundsätzen bestehe:

„Der Character (stricte) ist (§ das Vermögen der Grundsätze) die Unterordnung des freyen Willens unter Begriffe, Grundsätze“ (ebd. 767).

Bloße Bewunderung für tugendhafte Personen und deren Prinzipien reicht als Basis eines moralischen Charakters nicht aus. Denn wenn diese Bewunderung nicht durch die Reflexion darauf, worauf sie sich gründet, und die Einsicht, dass und inwiefern diese Personen nur ihrer moralischen Schuldigkeit nachgekommen sind, ein begriffliches Fundament bekommt, droht sie sich in eine bloße Schwärmerei zu verwandeln, von der man sich mit dem Älterwerden distanziert und die man als Produkt kindlicher Unerfahrenheit und Begeisterungsfähigkeit abtut. Deswegen besteht Kant in einem späteren Zusatz zur *Reflexion 1497* darauf, dass ein moralischer Charakter nur durch ein begriffliches Verständnis moralischer Grundsätze zu erwerben sei:

„Der character [...] Gründet sich auf Begriffe. Muß gelernet werden“ (ebd. 768).

Die Bildung eines moralischen Charakters ist also dadurch fortzuführen, dass der Erzieher dem Zögling erläutert, wieso moralische Grundsätze verbindlich sind. Nach obigem Zitat aus der *Reflexion 1497* sind dafür die Begriffe „Pflicht“ und „wahre Ehre“ zentrale Kategorien. Dies bedeutet, dass der Erzieher gegenüber dem Zögling herausstellen muss, dass moralische Prinzipien auf einem Verpflichtun-

gsverhältnis gründen, in welches der Zögling mit seiner Entwicklung „hineinwächst“, und dass dieses Verpflichtungsverhältnis gerade seine Dignität als vernünftig-geistiges Wesen ausmacht. Da diese positive Unterweisung in der Moral hohe Anforderungen an die Einsichtsfähigkeit des Zöglings stellt, also einen ausgebildeten Verstand sowie eine Bekanntschaft mit den gesellschaftlichen Verkehrsformen der Erwachsenen und auch einen analytischen Blick darauf unterstellt, gehört sie der Sache nach in den zweiten Abschnitt der Erziehung, die Jugenderziehung. Und in seiner Skizze zur Erziehung führt Kant dort näher aus, welche Verpflichtungsverhältnisse dem Zögling zu erläutern seien.

Nachdem Kant vier Abteilungen der Kindererziehung unterschieden hat, stellt er zwei Richtlinien für den Erzieher auf, die dieser beim Erziehen zu beachten hat:

„Alles der Natur, der Gesellschaft und dem gemeinen Wesen angemessen. Zweitens nicht den Jahren vorzueilen“ (*Reflexion 1501*, ebd. 792).

Mit der ersten Richtlinie stellt Kant klar, dass im Erziehungsverhältnis ein dreifacher Maßstab begründet sei, den der Erzieher in seinem Handeln vor Augen haben und dem er mit diesem gerecht werden müsse: die „Natur“, die „Gesellschaft“ und das „gemeine Wesen“. Denn für Kant ist diese Erziehungsbedürftigkeit des Zöglings durch drei verschiedene Aspekte gekennzeichnet: Erstens bedürfen die körperlichen und geistigen Voraussetzungen des Kindes zur Vorbereitung eines selbständigen Lebens in der bürgerlichen Gesellschaft selbst einer Ausbildung. Bei dieser ist jedoch zunächst davon zu abstrahieren, *wofür* jene die Voraussetzung sind¹²⁷; vielmehr gilt es für den Erzieher bei der Unterstützung der Entwicklung dieser grundlegenden Dispositionen und Fähigkeiten deren eigener Logik, strukturellen Gesetzmäßigkeiten und immanenten Zwecken, also deren „Natur“, gerecht zu werden. Zweitens muss das Kind zu einem Leben in der bürgerlichen Gesellschaft befähigt und vorbereitet werden, das heißt, sich die in ihr erforderlichen Fertigkeiten und Umgangsformen aneignen. Für den Erzieher bedeutet diese Notwendigkeit, dass er sich darüber Rechenschaft ablegen muss, was das Kind später einmal an Können und Wissen braucht, um in der bürgerlichen Gesellschaft zurechtzukommen, und dass er der Vermittlung dieser Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen einen engeren oder weiteren Platz in der Erziehung einräumen muss, der sich dadurch unterscheidet, welchen zivilisatorischen Entwicklungsstand die Gesellschaft selbst hat und welche Möglichkeiten sie dem Nachwuchs eröffnet¹²⁸. Insofern muss sich

¹²⁷ Siehe hierzu auch Rausch 33, nach dem „die Idee einer naturgemäßen Erziehung“ dem „Gedanken einer kulturgemäßen Erziehung“ entgegengesetzt wird, das heißt einer Erziehung, die sich als Vorbereitung des Jugendlichen auf „die jeweiligen Verhältnisse der Kultur“ und den „Nutzen des Standes“ versteht.

¹²⁸ Wenn auch die Erziehung zum Beispiel eines Bauernjungen von der eines Handwerkersohns in der ersten Hinsicht nicht verschieden sein mag – beide müssen den elementaren Gebrauch ihres Körpers und Geistes erst lernen und dadurch ihre körperlichen und geistigen Fähigkeiten ausbilden –, unterscheidet sie sich sehr in dieser zweiten Hinsicht: Die gesellschaftlich bedingten Anforderungen an einen Bauernjungen, der nach der ständischen Ordnung – wie noch zu Zeiten Kants – selbst wieder Bauer werden wird, sind qualitativ andere als die an einen Handwerkersohn und vermutlich auch quantitativ geringer.

die erzieherische Praxis am Maßstab der „Gesellschaft“ ausrichten. Drittens ist das künftige Leben des Zöglings als eines Gliedes der bürgerlichen Gesellschaft eingebettet und eingeordnet in eine staatliche Ordnung, die die allgemeinen Belange regelt. So muss er durch die Erziehung nicht nur auf seine bürgerliche Existenz vorbereitet werden, in der es um das individuelle Fortkommen geht und um das, was dieses angenehm macht und bereichert, sondern auch auf sein staatsbürgerliches Dasein. Dazu müssen dem Zögling einerseits seine staatsbürgerlichen Pflichten bekannt gemacht werden, andererseits muss ihm eine staatsbürgerliche Perspektive vermittelt werden, die ihn dazu befähigt, die allgemeinen Angelegenheiten nicht nur von seinen Interessen aus, sondern von denen der Allgemeinheit aus zu beurteilen. Diesem doppelten Erfordernis einer Bildung zu einem mündigen Staatsbürger muss die Erziehung Rechnung tragen.

Die zweite Richtlinie, die Kant für das erzieherische Handeln festhält, besteht darin, dass der Erzieher dem Alter, der Reife und den daraus erwachsenden Interessen des Zöglings in dessen Erziehung ihr Recht widerfahren lassen müsse^{129, 130}. Es ist von Kant nur pädagogisch konsequent, dass er diese Richtlinie der ersten folgen lässt. Denn in jener hob er hervor, dass das erzieherische Handeln sich daran messen lassen muss, was der Zögling *künftig* in Hinsicht auf die „Natur“, die „Gesellschaft“ und das „gemeine Wesen“ sein soll. In der zweiten Richtlinie warnt er dagegen davor, dass man bei allen Bemühungen, den Zögling zu einer selbständigen Person zu erziehen, seinen *gegenwärtigen* Entwicklungsstand gering achte und als möglichst schnell zu überwindendes Hindernis für seine Vorbereitung auf den „Ernst des Lebens“ betrachte, weil man ihn dadurch der Sache nach – auch wenn man gerade durch das Insistieren auf ernsthafte, seinen Ehrgeiz anstachelnde Beschäftigungen ihm neuartige Quellen des Stolzes und der Zufriedenheit eröffnen möchte – der Herausforderungen und Freuden seiner Kinder- und Jugendjahre beraube¹³¹.

Nach den bisherigen Ausführungen zur Kindererziehung, die diese systematisieren und strukturell gliedern, wendet sich Kant im Fortgang der *Reflexion 1501* der Frage zu, worauf der Erzieher im Umgang mit dem Zögling besonders zu achten hat¹³². Er stellt dabei dreizehn Punkte auf, die zum größten Teil konkrete Erziehungs-

¹²⁹ Kant ist hier sicherlich von Rousseau beeinflusst. Dieser nannte eine Erziehung barbarisch, „die die Gegenwart einer ungewissen Zukunft opfert, die ein Kind mit allen möglichen Fesseln bindet und damit beginnt, es unglücklich zu machen, um ihm für die Zukunft ein angebliches Glück zu bereiten, das es vielleicht nie genießen wird“ (Rousseau: *Emil* 55).

¹³⁰ Dies schließt für Kant ein, dass den Kindern Raum für Spiel, Spaß und auch manchen Schabernack eingeräumt werden müsse; siehe hierzu die *Reflexion 1486, Colleg 70er, RA, XV 709*.

¹³¹ Siehe hierzu auch die studentische Mitschrift der Anthropologievorlesung *Friedländer*, die sich aller Wahrscheinlichkeit nach auf die Vorlesung des Wintersemesters 1775/76 bezieht. In dieser Mitschrift wird dieser Gedanke anhand eines für die akademische Jugend sehr anschaulichen Beispiels ausgeführt: „Man muß in der Erziehung nicht den Jahren voreilen, sondern den Jahren gemäß in der Erziehung verfahren. Die Jugend Jahre müssen nicht aufgeopfert werden, um den Nutzen des männlichen Alters zu erreichen. Man muß der Jugend die Ergötlichkeiten nicht nehmen, man muß ihnen die Kenntniße die sie als Männer haben sollen, nicht zu früh beybringen, damit sie viel Wißenschaft auskramen, und auf den Examinibus prangen können. Dadurch verlieren sie die Jugend Jahre, um nur das Alter zu genießen“ (*Friedländer, VA, XXV 725*).

¹³² Es darf nicht vergessen werden, dass die hier analysierte Skizze zur Erziehung von Kant als Vorbereitung für seine Anthropologievorlesung konzipiert wurde, mit der Kant ja eine Brücke von

ziele und zu bildende Charaktereigenschaften zum Inhalt haben. Diese Punkte stellen zum Teil eine Wiederholung der bereits analysierten Überlegungen zum Bildungsprozess des Zöglings dar, die Kant in der *Reflexion 1473* festgehalten hat, sodass sich die Interpretation dieser dreizehn Punkte auf wenige Aspekte beschränken kann.

Kant nennt als ersten Punkt den Grundsatz einer freien Erziehung:

„a. Er muß frey seyn, so fern er andre frey läßt“ (ebd.).

Kant will damit gegenüber seinen Studenten klarstellen, dass die Freiheit des Zöglings elementarer Bezugspunkt des erzieherischen Handelns ist. Dies ist sie nicht nur in dem Sinn, dass die erzieherische Einwirkung auf die Selbsttätigkeit des Zöglings gerichtet ist (siehe oben), sondern auch in dem Sinn, dass sie gegenüber der erzieherischen Einwirkung als ein Vorrangiges anzusehen ist: Der Eingriff in die Freiheit des Zöglings durch den Erzieher bedarf der Begründung und stellt nicht umgekehrt die Freiheit des Zöglings etwas Begründungsbedürftiges gegenüber der erzieherischen Einwirkung dar. Dies macht Kant nicht nur dadurch deutlich, dass er diesen Grundsatz allen anderen praktischen Richtlinien für das erzieherische Handeln voranstellt, sondern auch dadurch, dass er den elementaren Grund für den Eingriff in die Freiheit des Zöglings selbst nennt: die Rücksicht auf die Freiheit der anderen.

Jedoch ist nach Kant der Grundsatz, dass in der Erziehung dem Zögling seine Freiheit gelassen werden muss, nicht immer anwendbar:

„doch zuerst Mechanismus in dem, was empirisch ist“ (ebd.).

Mit diesem Zusatz¹³³ hält Kant fest, dass es in der Erziehung Notwendigkeiten gibt, bei denen die erzieherische Einwirkung nicht auf die Selbsttätigkeit des

der „Schule“ zur „Welt“ schlagen will. So ist es nicht verwunderlich, dass er einerseits Grundstrukturen der Erziehung festzuhalten bestrebt ist, andererseits den Studierenden aber auch praktische Handlungsmaximen mit auf den Weg geben will.

Diese Zweiteilung wurde meinem Kenntnisstand nach in der bisherigen pädagogischen Kantforschung – sofern sie sich überhaupt mit Kants Skizze zur Erziehung in der *Reflexion 1501* auseinandersetzt – nicht gesehen. So hält etwa Munzel fest: „the list [of twelve items pertaining to the education of the child] illustrates well the prima facie eclectic nature of Kant’s notes [...] on the subject of pedagogy“, grenzt jedoch diese Aufzählung, die man in der Tat als „eclectic“ bezeichnen kann, nicht von der vorausgehenden Gliederung der Erziehung des Kindes in vier Unterabteilungen ab, übersieht damit – zumindest an dieser Stelle – die Strukturmerkmale, die Kant an der Kindererziehung festgehalten haben will, und eröffnet sich so den Auftrag, *hinter* Kants Bemerkungen zur Erziehung eine eigentliche „systematic structure“ zu suchen (Munzel: *Kant’s Conception* 274 f.).

¹³³ Im Text folgt diese Bemerkung direkt auf die zweite Richtlinie „nicht den Jahren vorzueilen“. Da in diesem Kontext die Einschränkung „doch zuerst Mechanismus“ keinen Sinn macht, bin ich der Auffassung, dass Kant diese Bemerkung nachträglich in seine Gliederung eingefügt hat (wahrscheinlich relativ zeitnah, da Erich Adickes hier keine Änderung in Tinte und Handschrift aufgefallen ist), und dass entweder Adickes übersehen hat, dass Kant mit dieser Bemerkung die Überlegung zur Freiheit des Zöglings fortsetzen wollte, die in der folgenden Zeile steht, oder dass Kant selbst versehentlich seinen Zusatz auf die obere Zeile bezogen und sie unmittelbar an diese

Zöglings gerichtet ist. So notiert er auch in der vermutlich zwischen 1775 und 77 niedergeschriebenen *Reflexion 1499* die Frage:

„Wie weit muß die Erziehung mechanisch seyn. disciplin. Cultur“ (*Reflexion 1499, Colleg 70er, RA, XV 784*).

In der bisherigen Analyse der *Reflexionen zur Anthropologie* wurden bereits zwei Anwendungsfälle einer „mechanischen“ Erziehungsart betrachtet: In der *Reflexion 1474* hält Kant zum einen fest, dass die Erziehung dem Zögling eine Art von Selbst-Disziplin zu vermitteln habe, durch die er befähigt werde, eine reflektierte Stellung zu seinen unmittelbaren Antrieben einzunehmen. Dazu sei es erforderlich, ihn durch erzieherische Maßnahmen an eine Haltung der Distanz gegenüber der eigenen, durch innere und äußere Reizfaktoren bedingten Befindlichkeit zu gewöhnen (siehe oben). Kant führt zwar nicht aus, welche erzieherischen Maßnahmen er dafür für geeignet hält, sie dürften jedoch für ihn unter die Rubrik „mechanisch“ fallen, da sie weder auf die Einsicht des Zöglings setzen noch sich auf positive Anknüpfungspunkte in seinem Handeln verlassen können – sie zielen ja gerade auf die Erlangung einer elementaren Voraussetzung für die *freie* Betätigung der eigenen Subjektivität ab –, sondern vielmehr allein durch sich selbst und aus sich heraus die bezweckte Verhaltensmodifikation sicherstellen müssen. Für Kant dürfte es sich also bei den auf die Befähigung zur Selbst-Disziplin gerichteten erzieherischen Maßnahmen um eine Art von „Konditionierung“ handeln¹³⁴. In der *Reflexion 1474* spricht er zum anderen davon, dass der Zögling „abgerichtet, dressirt werden“ müsse, und begründet dies mit dem Hinweis auf den „aufrechten Gang“ (*Reflexion 1474, RA, XV 653*). Auch hier führt Kant nicht weiter aus, an welche erzieherischen Maßnahmen er bei dieser „Abrichtung“ denkt, und welche weiteren Felder sie neben der Körperhaltung umfasst. Vermutlich fallen für ihn unter diese Art der „mechanischen“ Erziehung die meisten Maßnahmen der gemäß der Unterteilung der *Reflexion 1501* und der *Reflexion 1123* ersten Abteilung der Kindererziehung, in der der Erzieher die physische Entwicklung des Kindes zu unterstützen und dafür Sorge zu tragen hat, dass es über eine kräftige, gesunde, widerstandsfähige körperliche Konstitution verfügt (siehe oben). Wenn Kant im obigen Zusatz zum Grundsatz einer freien Erziehung auf die Empirie verweist, dann scheint er besonders diese körperliche Entwicklung des Zöglings vor Augen zu haben, da das Auffassen dessen, was das Kind in jeder Phase seiner Entwicklung bedarf und welche Maßnahmen diese befördern oder hemmen, eine Frage genauester Beobachtung und auch einer gewissen Erfahrung ist.

angeschlossen hat. Aufschluss über eine derartige „Zeilenverrückung“ könnte vielleicht das Original der *Reflexion 1501* geben, das jedoch meinem Kenntnisstand nach verschollen ist; siehe hierzu Menzer: *Kant-Ausgabe* 349 sowie Stark: *Nachforschungen* 211 ff.

¹³⁴ John Locke hat sich in seinen *Gedanken* näher damit auseinandergesetzt, wie man dem Kind die „Fähigkeit“ vermitteln könne, sich „selbst die Befriedigung“ seiner „Wünsche zu versagen“. Dabei legt er größten Wert darauf, dass die Kinder „von der Wiege an“ daran gewöhnt würden, dass ihren Wünschen nicht nachgegeben werde, bloß weil sie heftig nach einer Sache oder Zuwendung verlangten, sondern dass ein solches Verhalten nur dazu führe, dass ihnen das Begehrte verweigert werde (Locke 40 ff.). Siehe hierzu auch Rousseau: *Emil* 43 f.

In der vermutlich 1772/73 niedergeschriebenen *Reflexion 1476* findet sich noch ein dritter Hinweis auf eine „mechanische“ Erziehungsart:

„Es ist die Frage, wie weit die Erziehung und der Unterricht mechanisch seyn muß, und wo die Bildung durch Begriffe statt finden muß. Die letztere setzt immer Begriffe voraus. So wie die Sprache mechanisch erlernt wird und rechnen, so auch das Historische, aber doch nach einem Plane, den der Verstand faßt. Sitten und religion müssen logisch traktirt werden“ (*Reflexion 1476, RA, XV 653*).

Kant widmet sich in dieser Überlegung der Frage, inwieweit auch im Bereich der Verstandesbildung und der Vermittlung von Kenntnissen der Unterricht sowie die aneignende Tätigkeit des Zöglings „mechanische“ Züge annehmen müssen. Mit „Mechanismus“ meint er hier, dass der Erzieher respektive der Lehrer dem Zögling die zu vermittelnde Sache vorführt oder vorträgt und der Zögling sie nachahmt und in sein Gedächtnis einprägt¹³⁵. Kant hat also hier die verschiedenen Spielarten von „Auswendig-Lernen“ vor Augen, bei denen ein geistiger Inhalt „blind“, das heißt: ohne Einsicht in dessen Was und Warum übernommen wird. Als Beispiel für ein derartiges Lernen nennt er den Spracherwerb und das Rechnen, bei denen das Kind sich grammatikalische beziehungsweise mathematische Regeln aneignet, ohne sich dieser bewusst zu sein und angeben zu können, was es da eigentlich anwendet, wenn es Sätze bildet oder Rechenoperationen vornimmt. Davon grenzt er eine „Bildung durch Begriffe“ ab, in der der Zögling ein Verständnis des Unterrichtsgegenstandes dadurch erlangt, dass er dazu angeleitet wird, sich selbst die Strukturmerkmale und -prinzipien des Gegenstandes zu erarbeiten¹³⁶. Er weist darauf hin, dass letztere Bildungsart „immer Begriffe voraussetzt“; das bedeutet, dass der Zögling einerseits bereits über ein Instrumentarium abstrakter, sprachlich fixierter Vorstellungen verfügen muss, um den fraglichen Sachverhalt zu analysieren, und er andererseits einen Vorbegriff der jeweiligen Sache, eine Kenntnis des Gegenstandes haben muss, damit er weiß, worüber er überhaupt nachdenken soll. Letzteres erwirbt der Zögling „mechanisch“, indem er im Unterricht oder auch in der Alltagserfahrung den Gegenstand in seinen mannigfachen Verhältnissen kennenlernt und diese Erscheinungsweisen des Gegenstandes in sein Gedächtnis einprägt. So ist auch bei Kants Anwendungsbeispiel für eine begriffliche Lehrart in „Sitten und religion“ unterstellt, dass der Zögling mit einer sittlichen und religiösen Praxis bekanntgemacht ist, auf die sich die begriffliche Auseinandersetzung ja auch nur beziehen kann.

Zusammenfassend kann über das Verhältnis von der „freyen“ zur „mechanischen“ Erziehungsart gesagt werden, dass sie einerseits gegensätzliche Weisen der Erziehung darstellen: Denn während in der „freyen“ Erziehung die erzieherischen Maßnahmen auf die Beförderung der Aktivität des Zöglings gerichtet sind, dieser also in ihr gleichsam als Subjekt der Erziehung angesprochen wird, erfährt er in der „mechanischen“ Erziehung – gleichgültig dagegen, ob diese mehr intentionalen Charakter habe oder mehr den Charakter einer Sozialisation – eine Art von

¹³⁵ Siehe hierzu auch die *Reflexionen zur Logik 3379* und *3382, RL, XVI 806 f.*

¹³⁶ Auch hierzu die *Reflexionen zur Logik 3379* und *3382, ebd.*, sowie die *Reflexionen 3385* und *3386, ebd. 808 f.*

Behandlung: An ihm als Objekt der Erziehung werden Modifikationen hergestellt¹³⁷. Andererseits bilden beide Erziehungsarten ein Ergänzungsverhältnis, das sich zugleich als ein logisches Unterordnungsverhältnis darstellt: Indem die „mechanische“ Erziehung auf die Ausbildung des Körpers und die Bildung grundlegender willentlicher und geistiger Dispositionen gerichtet ist, bereitet sie das Subjektsein des Zöglings vor, auf das sich die „freye“ Erziehung bezieht¹³⁸.

Nach dem Grundsatz einer „freyen“ Erziehung stellt Kant als zweiten Punkt, auf den in der pädagogischen Praxis besonders Wert zu legen ist, das Idealbild eines Kindes vor, auf das hin die erzieherischen Bemühungen gerichtet sein sollen:

„b. Gnugsam und abgehartet. Fröhlichen Geistes, freymüthig, wacker, polisson und mit Lust geschäftig, mehr mit den Sinnen als dem Kopfe“ (*Reflexion 1501, Colleg 70er, RA, XV 792*).

Die von Kant hier angeführten Charaktereigenschaften überschneiden sich größtenteils mit denen, die er in der *Reflexion 1473* festgehalten hat (siehe oben). Er zeichnet das Bild eines Kindes, das nicht viel benötigt, mit Widrigkeiten umzugehen gelernt hat, frohgemut, aufrichtig, lebhaft und tatkräftig ist, sich Herausforderungen stellt, Erfahrungen zu machen versteht und sie zu verarbeiten weiß, das also das Gegenteil eines „Bücherwurms“ oder „Stubenhockers“ ist. Nicht nur mit diesen Kennzeichnungen gibt Kant zu erkennen, dass sein Idealbild eines Kindes an Rousseaus *Émile* angelehnt ist¹³⁹, sondern auch dadurch, dass er dieses idealtypische Kind als „polisson“ bezeichnet¹⁴⁰. Kant gibt mit diesem Ausdruck zu verstehen, dass

¹³⁷ Selbstverständlich erfordern diese Modifikationen die Mitwirkung des Zöglings. So ist das Einprägen von Rechenoperationen oder die Satzbildung eine eigene Leistung. Jedoch kommt diese Aktivität bei der „mechanischen“ Erziehungsart nur als Mittel zum Zweck vor und bildet nicht selbst den Bezugspunkt der pädagogischen Einwirkung.

¹³⁸ Von diesem Ergänzungsverhältnis her betrachtet stellt sich die „mechanische“ Erziehung als Bedingung der Möglichkeit der „freyen“ Erziehung dar. Wenn Kant in der Erziehung die „Freyheit“ des Zöglings hervorhebt, so ist es ihm eben nicht unbekannt, dass dessen Subjektsein materielle Voraussetzungen hat. In der pädagogischen Kantforschung dagegen gibt es die Tendenz, im Verhältnis von „mechanischer“ und „freyer“ Erziehung bei Kant ausschließlich einen Gegensatz zu sehen und Kants Betonung einer „freyen“ Erziehung dahingehend zu interpretieren, dass er jegliche technologisch verstandene Erziehungskonzeption aus dem pädagogischen Bereich verbannt haben möchte, da sie die „Autonomie“ des Zöglings verletze. Siehe hierzu Bockow 144.

¹³⁹ Siehe hierzu den Abschnitt *Emil im Alter von 10 bis 12 Jahren* in: Rousseau: *Emil* 149 ff.

¹⁴⁰ Rousseau spricht im *Zweiten Buch* des *Émile* zweimal vom erzogenen Kind als „poliçon“: „Vous ne parviendrez jamais à faire des sages si vous ne faites d’abord des poliçons“ (Rousseau: *Émile* 362); „Le grand inconvénient de cette première éducation est qu’elle n’est sensible qu’aux hommes clairvoyants, et que dans un enfant élevé avec tant de soin des yeux vulgaires ne voyent qu’un poliçon“ (ebd. 424). Der Ausdruck „poliçon“, der ursprünglich einen umherziehenden Bettler bezeichnete, der erbettelte Kleidungsstücke weiterverkauft – „poliçon“ leitet sich von dem damals umgangssprachlich gebräuchlichen Wort für „verkaufen“: „polir“ ab –, wurde im 18. und 19. Jahrhundert auch auf Kinder angewandt und zwar sowohl mit einer negativen als auch mit einer positiven Konnotation: Zum einen wurden damit ungehorsame, schlecht erzogene, verwahrloste oder sich selbst überlassene Kinder bezeichnet; im Deutschen würde man zu solchen Kindern wohl „Strolch“, „Herumtreiber“, „Streuner“, „Spitzbube“, „Straßenjunge“ oder modern auch „Punker“ sagen. Zum anderen wurde ein zu Streichen aufgelegtes, verschmutztes Kind liebevoll „poliçon“

das Leitbild der Kindererziehung nicht ein braves, angepasstes Kind sein könne. Es gehe vielmehr darum, selbständige Aktivitäten und die Eigeninitiative des Kindes zu fördern, sodass es sich zu beschäftigen weiß, Pläne schmiedet und diese in Eigenregie umzusetzen bestrebt ist und damit lernt, in einem gewissen Rahmen für sich selbst zu sorgen und gegen Widerstände zu behaupten – auch wenn es dabei auf manchen Schabernack verfällt.

Während Kant in den ersten beiden Leitlinien für den Erzieher mehr die Freiheit und Selbständigkeit des Zöglings betonte, bringt er im dritten Punkt ein Moment der Disziplinierung in Erinnerung:

„c. Er muß das Ansehen und die Gewalt der Gesetze empfinden lernen. Zuerst passiver Gehorsam. wegen der Ordnung. Zweytens mechanism, nachher genie“ (ebd.).

Anhand der *Reflexion 1473* wurde erläutert, dass es nach Kant zu den Aufgaben der Erziehung gehört, dem Kind beizubringen, dass es sich Regeln der Gemeinschaft unterordnet (siehe oben). Dieser Aufgabenbereich zählt für Kant zur Vermittlung von Disziplin. In der Analyse der *Reflexion 1474* wurde dabei deutlich, dass er dieses Moment der Disziplinierung vor allem als Vorbereitung des Zöglings auf dessen späteres Leben in der bürgerlichen Gesellschaft für notwendig erachtet (siehe oben). Diesen Konnex hat Kant auch in der dritten Leitlinie für den Erzieher im Auge, da er hier nicht einfach nur von „Regeln“ spricht, denen das Kind zu folgen lernen müsse, sondern von „Gesetzen“.

Diese Vorbereitung des Zöglings auf sein Leben als Staatsbürger geht für Kant nicht darin auf, dass ihm der Inhalt der Gesetze, die das gesellschaftliche Zusammenleben regulieren, bekannt gemacht wird. Nach Kant kommt es vielmehr darauf an, dass dem Kind eine bestimmte Stellung zu den Gesetzen vermittelt wird, eine Stellung, die sich in Folgsamkeit nicht erschöpft. So spricht er in diesem Zusammenhang davon, dass das Kind „das Ansehen und die Gewalt der Gesetze empfinden lernen“ soll. Damit weist er darauf hin, dass der Zögling den Gesetzen nicht blind gehorchen, sondern ihnen gegenüber ein positives Anerkennungsverhältnis einnehmen soll: Er soll die Gesetze der Gemeinschaft als eine Sache ansehen, die Respekt verdient und auch mit überlegener Durchsetzungsmacht ausgestattet ist. Und diese Betrachtungsweise soll sich der Zögling nicht nur theoretisch – das heißt: in Form eines Urteils – zu eigen machen, sondern sie soll in sein Gefühlsleben eingehen und damit für seine praktische Stellung zu den Gesetzen entscheidend sein. Mit seiner dritten Leitlinie macht Kant also die (künftigen) Erzieher darauf aufmerksam, den Zögling zu lehren, sich zu den Gesetzen als einer Autorität zu verhalten.

Um diese Stellung zu vermitteln, ist nach Kant ein Dreischritt nötig: Als Erstes gilt es, vom Zögling Folgsamkeit gegenüber den Regeln der Gemeinschaft zu verlangen. Wenn Kant diese als „passiven Gehorsam“ bezeichnet, dann will er darauf hinweisen, dass der Erzieher zunächst nicht auf die Einsichtsfähigkeit des Kindes setzen

genannt; im Deutschen entspräche dem am ehesten „Lausbub“, „Schelm“, „Schlingel“, „kleiner Racker“, „kleiner Gauner“, „kleiner Spitzbube“ oder auch „kleiner Strolch“. Zur Wortbedeutung von „poliçon“ siehe das Stichwort *polisson* in: *Le grand Robert* 561, sowie in: *Trésor* 711 f. Ludwig Schmidts übersetzt „poliçon“ an der oben zuerst angeführten Stelle mit „Wildfang“ und an der oben als zweites angeführten Stelle mit „Gassenjunge“; siehe Rousseau: *Emil* 104 und 154.

kann, sodass ihm die Gesetze des Zusammenlebens notgedrungen zuvorderst als äußerliche Anforderung entgegentreten¹⁴¹. Mit seinem Hinweis „wegen der Ordnung“ stellt er klar, dass dieses Dringen auf Gehorsam sich der Sache nach einem vorpädagogischen Maßstab verdankt, dass nämlich wie im Verkehr der Erwachsenen miteinander auch in dem der Erwachsenen mit den Kindern und der Kinder mit den Erwachsenen sowie in dem der Kinder untereinander Regeln zu beachten sind, die ein verträgliches Zusammenleben ermöglichen sollen. Vom Zögling ist demnach Gehorsam zu verlangen, weil auch er als Teil einer Gemeinschaft sozialen Regeln unterliegt. Auch wenn es sich bei der „Ordnung“ um einen vorpädagogischen Maßstab handelt, enthält Kants Hinweis dennoch eine pädagogische Implikation: Die Regeln, gegenüber denen der Zögling gehorsam sein soll, müssen für ihn als Teil einer Ordnung erfahrbar sein, das heißt, sie dürfen nicht willkürlich gewählt sein, dürfen keine widerstreitenden Anforderungen enthalten und an ihnen muss, wenn sie aufgestellt sind, konsequent festgehalten werden.

Den zweiten Schritt bezeichnet Kant kurz mit „mechanism“. Damit meint er, dass der bloße Gehorsam gegen die Gesetze von Seiten des Zöglings sich fortentwickeln soll zu einer Übernahme, zu einer ‚Vermeinigung‘ derselben und zwar zunächst in einer „mechanischen“ Weise: Der Zögling soll die Gesetze der häuslichen oder schulischen Gemeinschaft als Richtschnur für sein Verhalten akzeptieren und sie darin als seinen Bestrebungen übergeordnet und vorausgesetzt anerkennen und sich ihre Befolgung zur Gewohnheit machen. Indem er diese gewohnheitsmäßige Bereitschaft ausbildet, sich an die Gesetze zu halten, treten diese ihm nicht einfach als Gebote eines fremden, übermächtigen Willens gegenüber, sondern in der Form, dass er sich selbst daran erinnert, was man darf und was nicht, was man soll und was nicht. Im dritten Schritt wird diese formelle ‚Vermeinigung‘ der Gesetze weiterentwickelt zu einer inhaltlichen Aneignung ihres Sinns und Zwecks. Dazu ist es erforderlich, dem Zögling zu erläutern, inwiefern das Zusammenleben in der Gemeinschaft auf verbindlichen Regeln beruht und warum Verletzungen dieser Regeln Sanktionen nach sich ziehen müssen, sodass ihm der „Geist“ des sozialen Regelwerks einsichtig wird. Kant bezeichnet deswegen diesen dritten Schritt des „empfinden Lernens“ von „Ansehen und Gewalt der Gesetze“ als „genie“¹⁴².

In der vierten Richtlinie für den Erzieher besteht Kant darauf, dass im Erziehungsverhältnis der soziale Status des Zöglings keine Rolle spielen darf:

„d. Er muß seine Schwäche als Kind fühlen, nicht gebietherisch. Keinen Vorzug seines Standes“ (ebd.).

Nach Kant muss der Zögling vom Erzieher als Kind behandelt werden und nicht als Vertreter eines Standes, was bedeutet, dass im Erziehungsverhältnis alle Kinder

¹⁴¹ Auch Basedow spricht sich in seinem *Methodenbuch* dafür aus, dass von Kindern zunächst ein „beständiger und bereitwilliger Gehorsam“ verlangt werden müsse, „welcher, wenn er gleich nicht blind ist, doch blindlings zu folgen geneigt wäre“, da sie den Sinn vieler Verhaltensmaßregeln noch nicht verstehen könnten; Basedow: *Methodenbuch* 127 ff. Siehe hierzu auch Locke 42 f.

¹⁴² Auch Locke spricht sich dafür aus, dass in der Erziehung zu einem verträglichem Miteinander der Stufe der „Unterwerfung“ unter den Willen des Erziehers die Stufe der „sanften Überredung in vernünftigem Gespräch“ folgen sollte: Locke 89 f.

gleich sind und deswegen gleich behandelt werden müssen. Als Kind ist der Zögling darauf angewiesen, dass seine Kräfte durch die Erziehung entwickelt werden und dass er durch die erzieherischen Einwirkungen allererst zu einer selbständigen Person wird. Das heißt, im Erziehungsverhältnis nimmt der Zögling die Position eines unselbständigen Wesens ein, das der Hilfe des Erziehers und seiner Leitung bedarf. Damit das Kind sich dieser Leitung unterstellt, muss es selbst seine Hilfsbedürftigkeit „fühlen“ und darf den Erzieher und auch die anderen Mitglieder der häuslichen Gemeinschaft nicht als sein Instrument betrachten, das seinen Wünschen zu Gebote zu stehen hat und über das es nach Lust und Laune kommandiert. Auch wenn also dem Kind aufgrund der gesellschaftlichen Stellung der Eltern zahlreiche Bedienstete zur Seite gestellt sind, ist gerade in erzieherischer Hinsicht darauf zu achten, dass es diese nicht als seine Untergebenen behandelt.¹⁴³

In der fünften Leitlinie warnt Kant die künftigen Erzieher davor, das Kind zur Heuchelei zu nötigen:

„e. Er muß nicht genothigt werden, sich zu verstellen und zu affectiren, selbst nicht in religion“ (ebd.).

Kant hat bei dieser Warnung vor allem die Gefühlslage des Kindes im Auge. Das Kind soll nicht zum Zurschaustellen von Gefühlen gezwungen werden, die es nicht empfindet. Denn ansonsten würde das Kind diese Gefühle nur vorspielen und dabei lernen, seine eigenen Bestrebungen und Gefühlslagen zu maskieren und sich opportunistisch gegenüber seiner Umwelt zu verhalten. Kants Hinweis auf die Religion ist zu entnehmen, dass seine Warnung auch die Verpflichtung des Kindes auf Sitten und Gebräuche einschließt, die es noch nicht verstehen kann. So ist es zum Beispiel von einem Kind zu viel verlangt, sich im sonntäglichen Gottesdienst nicht zu langweilen, sondern der Zeremonie mit Achtung, Demut und Dankbarkeit zu folgen¹⁴⁴ oder Weihnachten als dem Fest der Liebe – der Liebe Gottes zu den Menschen und darüber der Liebe der Menschen zueinander – mit freudiger, aber ernster Andacht zu begegnen und darin nicht nur ein Fest zu sehen, in dem es selbst in besonderer Weise im Mittelpunkt der Familie steht. Kants Warnung ist ihrem positiven Gehalt nach ein Auftrag an den Erzieher, bei dem, was er vom Kind verlangt, darauf zu reflektieren, welchen Sinn das Verlangte im kindlichen Horizont überhaupt machen kann und was es demzufolge für das Kind bedeutet, dem Gebot oder Verbot des Erziehers nachzukommen.

In der sechsten und siebten Maxime thematisiert Kant, welchen Stellenwert der Zögling den Meinungen anderer zuweisen soll:

„ f. Der Wahn der Meinung als etwas, was an sich selbst entscheide und über ihn Gewalt hat, muß von ihm abgehalten werden. Er muß ihm um der Ordnung willen einräumen.
g. Gute Meinung andrer, Ehre, muß ihm nicht gleichgültig seyn, weil andrer Urtheil der Spiegel von ihm ist. Anständigkeit“ (ebd.).

¹⁴³ Siehe hierzu auch Basedow: *Methodenbuch* 196 f.

¹⁴⁴ Aus dem gleichen Grund wendet sich Basedow dagegen, Kinder zum Beten anzuhalten: *Methodenbuch* 364 f.

Zunächst weist er darauf hin, dass der Zögling eine Art von Distanz zu den Meinungen anderer einnehmen soll: Er solle sich nicht daran orientieren, wie sehr andere etwas für richtig halten. Statt deren Ansichten zu übernehmen, bloß weil sie von vielen geteilt werden, solle er sich seine eigene Auffassung bilden und dem folgen, was er selbst als richtig einsieht. Der Erzieher soll ihn demzufolge zu einem selbständig denkenden Menschen erziehen. Kant besteht aber auch darauf, dass der Zögling umgekehrt die Meinungen anderer nicht verachten oder despektierlich behandeln soll, auch wenn er sie als vorurteilsbeladen ansieht: Er soll anderen zugestehen, dass sie auch ihre eigene Ansicht haben und nicht zum Fanatiker der eigenen Meinung werden. Insofern muss der Zögling zur Toleranz gegenüber anderen Meinungen erzogen werden.

In der zweiten Erziehungsmaxime zu diesem Themenbereich warnt Kant davor, den Zögling zur Gleichgültigkeit gegenüber dem zu erziehen, was andere über ihn denken. Denn in den Meinungen anderer über ihn erfährt er einerseits, was Ehre bedeutet: Indem andere sein Verhalten beurteilen und ihm dementsprechend Respekt zollen oder verweigern, lernt er, dass es keine Selbstverständlichkeit ist, dass er von anderen geachtet wird, und dass er deren Respekt durch sein eigenes Verhalten erst verdienen muss. So wird dadurch, dass der Erzieher das Kind auf die Meinungen anderer über es aufmerksam macht, sein Ehrgefühl geweckt und gebildet. Auf dieser Basis hat dann der Zögling in dem, wie andere ihn betrachten und dementsprechend mit ihm umgehen, eine objektive Kontrollinstanz für sein Verhalten, da er über das Urteil anderer erfährt, wie sein Verhalten zu bewerten ist und wie es deswegen um seine Respektabilität steht¹⁴⁵.

In der achten bis elften Richtlinie führt Kant vier moralische Werte an¹⁴⁶:

„h. Warheitsliebe.

i. Menschlichkeit, ohne noch freygebig zu seyn (§ gegen die Natur und Tiere milde).

k. Das Recht der Menschen muß ihm heilig seyn.

l. Die Menschheit in seiner eignen Persohn“ (ebd.).

Mit diesen Richtlinien weist er die künftigen Erzieher darauf hin, dass sie vom Zögling durchaus verlangen können und das auch sollen, dass dieser sich die genannten Werte zu eigen mache, auch wenn er noch ein Kind ist. Als ersten Wert nennt Kant „Warheitsliebe“. Dass diese für ihn mehr umfasst als dass vom Kind verlangt werden müsse, dass es stets die Wahrheit spricht, hat Kant bereits in der

¹⁴⁵ Den „guten Ruf“ als Erziehungsmittel hebt insbesondere Locke in seinen *Gedanken* hervor: Locke 52 f. Kant hat bereits in seinen *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* hervorgehoben, dass es gerade die „Ehrliche“ sei, die einen dazu bewege, „in Gedanken außer sich selbst einen Standpunkt zu nehmen, um den Anstand zu beurtheilen, den [das eigene] Betragen hat, wie es aussehe und dem Zuschauer in die Augen falle“ (*Beobachtungen*, II 227).

¹⁴⁶ Nach Bötte zeigt schon der Umstand, dass „unvermittelt einige Tugenden aufgezählt [werden], deren selbständige Befolgung einem Kinde anezogen werden muss“, nämlich „der Gehorsam, die Wahrhaftigkeit, die Geselligkeit und die Fröhlichkeit“ (Bötte 3 f.), dass sich bei Kant die einzelnen Tugenden aus dem Gesetze des kategorischen Imperativs entwickeln sollen. Die Frage, wie die zu vermittelnden Inhalte moralphilosophisch zu begründen und aus dem Kategorischen Imperativ abzuleiten sind, ist allerdings erst Gegenstand der *Metaphysik der Sitten*. Siehe dazu das entsprechende Unterkapitel in der vorliegenden Arbeit.

Reflexion 1473 herausgestellt: Das Kind solle einen „Abscheu und zwar unmittelbaren vor Lüge bekommen“¹⁴⁷ (*Reflexion 1473, RA, XV 652, Hervorhebung, FL*). Nach Kant soll das Kind das Gebot, stets die Wahrheit zu sagen, nicht als bloß äußerlichen, ihm gegenüber von seiner häuslichen oder schulischen Umgebung aufgemachten Verhaltenskodex verstehen, sondern als seine ureigene Angelegenheit: Ihm soll Wahrhaftigkeit zum eigenen Bedürfnis werden, sodass es die Verwerflichkeit des Lügens nicht nur einsieht, sondern auch empfindet und sich unmittelbar affiziert sieht, wenn jemand lügt. Insofern geht es für den Erzieher bei der „Wahrheitsliebe“ nicht nur darum, dem Kind begreiflich zu machen, warum lügen verkehrt ist, sondern auch darum, sein moralisches Gefühl zu bilden. In der vermutlich aus der ersten Hälfte der siebziger Jahre stammenden *Reflexion 6707* gibt Kant einen Hinweis, worauf es bei der Bildung des moralischen Gefühls ankommt:

„Das moralische Gefühl kan durch nichts besser gebildet werden, als durch alle Zeichen des unmittelbaren Abscheus vor das Laster in der Erziehung; Ehre“ (*Reflexion 6707, RMo, XIX 137*).

Um das moralische Gefühl des Zöglings zu bilden, muss ihm nach Kant die Verabscheuungswürdigkeit des Lasters sinnlich vor Augen geführt werden. Für den Erzieher bedeutet dies, dass er seine Person als Erziehungsmittel einsetzen muss, indem er zum Beispiel auf Lügen des Zöglings mit „Zeichen des unmittelbaren Abscheus“ reagiert¹⁴⁸ oder umgekehrt, wenn der Zögling trotz der ihm daraus erwachsenden Nachteile die Wahrheit sagt, ihm mit Zeichen des Respekts begegnet. Da in beiden Fällen durch das Verhalten des Erziehers das Ehrgefühl des Zöglings angesprochen wird, lernt dieser darüber, wie ihm begegnet wird, sich selbst für moralisch verwerfliche Taten zu schämen und auf in moralischer Hinsicht anerkennungswürdiges Verhalten stolz zu sein. Damit der Zögling den Übergang dazu macht, die Tugend selbst zu achten und das Laster zu verachten, ist noch ein zweiter Schritt erforderlich, den Kant in der um 1771 niedergeschriebenen *Reflexion 719* festhält:

„Man kan einen unmittelbaren Abscheu eben so gut mit der intellectualen idee des Lasters verbinden, das als an sich selbst böse angeschauet wird, wie man in der Erziehung mit manchen Speisen einen imaginaren Abscheu verbindet. Die reine Sittlichkeit kan also in der Erziehung mit Unmittelbarem Gefühl verbunden werden, aber dadurch, daß sie sich nicht darauf, sondern auf reine Begriffe gründet“ (*Reflexion 719, RA, XV 318*).

Kant weist hier darauf hin, dass es ebenso möglich ist, jemanden zu veranlassen, das Gefühl von „Abscheu“ mit der „Idee des Lasters“ zu verbinden, wie es möglich ist, jemanden dazu zu bringen, dass er dieses Gefühl mit bestimmten „Speisen“ verknüpft. Denn auch im letzteren Fall gründet der Ekel nicht notwendigerweise auf den Geschmack, sondern bezieht sich oft auf Vorstellungen, die mit dem betreffenden

¹⁴⁷ Auch Locke drängt darauf, dass „ein Kind mit dem größten nur vorstellbaren Abscheu davor erzogen werden muß“ (Locke 164).

¹⁴⁸ Locke argumentiert ähnlich, rät aber dazu, dass man, wenn der Zögling „zum ersten Male auf einer Lüge ertappt wird, [...] sich eher über sie erstaunt zeigen als über etwas Ungeheuerliches und sie nicht so sehr als einen gewöhnlichen Fehler rügen“ sollte (Locke 164 f.).

Genussmittel verbunden werden¹⁴⁹. Bei moralisch zu verurteilenden Handlungen kommt es nach Kant nun darauf an, dem Zögling vor Augen zu führen, was das Verwerfliche an der Handlung ist. Insofern seien die „Zeichen des unmittelbaren Abscheus“, die der Erzieher bei unmoralischem Verhalten des Zöglings ihm gegenüber dokumentiert, zu ergänzen mit einer begrifflichen Auseinandersetzung darüber, was am Verhalten des Zöglings zu dieser Reaktion des Erziehers geführt hat. Denn nur indem der Zögling eine klare Vorstellung von dem entwickle, was an seinem Tun warum verurteilenswert war, könne er den Übergang von seinem getroffenen Ehrgefühl – er fühlt Scham – und einem damit einhergehenden schlechten Gewissen – er wirft es sich selber vor, nicht so zu sein, wie er sein sollte und auch sein möchte – zu einer Verurteilung der Tat selbst vollziehen und damit die Geringschätzung seiner selbst in eine tiefe Abneigung gegen unmoralisches Handeln verwandeln. Der Erzieher habe also bei der Bildung des moralischen Gefühls gegenüber dem Zögling klarzustellen, dass seine zur Schau gestellte Verachtung respektive sein Respektserweis nicht unmittelbar der Person des Zöglings gilt, sondern dessen Handlungen¹⁵⁰.

Nach der vermutlich zwischen 1776 und 78 niedergeschriebenen *Reflexion 6898* ist es bei der pädagogischen Unterstützung dessen, dass der Zögling den Übergang vom getroffenen Ehrgefühl zu einer Abneigung gegen unmoralisches Handeln vollzieht, von entscheidender Bedeutung, dass der Erzieher bei der begrifflichen Auseinandersetzung mit den moralisch zu verurteilenden Handlungen des Zöglings den dabei angelegten moralischen Maßstab deutlich von allen anderen gesellschaftlich anerkannten Verhaltensmaßstäben unterscheide:

„Die bewegende Kraft des sittlichen Begriffs liegt in dessen reinigkeit und unterscheidung von allen anderen antrieben. Das Ursprünglich *intellectuale* fällt dadurch nur auf, daß es mit anderen analogischen Bewegungsgründen der Ehre, der Glückseligkeit, der Wechselliebe, der Ruhe des Gemüths verglichen wird und sich in der Vergleichung über alle erhebt. Anpreisungen der Tugend und Ermahnungen können von keinem werthe seyn, sondern blos die Entwikelung ihres Begriffs. Bey. spiele, aus denen die Reinigkeit des tugendbegriffs hervorleuchtet, und ein unmittelbar moralischer Abscheu bey Erziehung sind besser“ (*Reflexion 6898, RMo, XIX 200*).

Denn nach Kant handelt es sich bei moralischen Maßstäben um Produkte der Vernunft, das heißt: um Werte, die um ihrer selbst willen als gültig und verbindlich eingesehen werden¹⁵¹. Aufgrund dieser Eigenschaft komme ihnen eine unmittelbar „bewegende Kraft“ zu. Deswegen komme es bei der moralischen Bildung darauf an,

¹⁴⁹ Ein Beispiel dafür, wie (mit Erfolg) bei Jugendlichen eine Abneigung gegen bestimmte Genussmittel erzeugt wird, liefert etwa eine „rauchfrei“-Jugendkampagne der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), deren stärkstes „Argument“ Bilder von Krebserkrankungen sind.

¹⁵⁰ Auch Locke betont, dass man, wenn man dem Kind sein Verhalten vorwerfe, „Worte gebrauchen muß“, die „mehr das Schlimme oder Unziemliche der Fehler ausdrücken als das Kind übereilt auszanken“ sollten, da es ansonsten „nicht hinreichend unterscheiden [könne], ob das Mißfallen nicht mehr ihm als seinem Fehler gilt“ (Locke 83).

¹⁵¹ An dieser Stelle geht es Kant nicht darum aufzuzeigen, *wie* die moralischen Maßstäbe als Produkt der Vernunft *begründet* seien, nämlich dadurch, dass das Sie-sich-zu-eigen-Machen als Gesetz einer Ordnung vernünftiger Wesen gewollt werden könne, sondern um den Hinweis, *dass* moralische Werte unmittelbar für sich einnehmen und was aus diesem Sachverhalt für die moralische Bildung folgt. Siehe hierzu auch Kants Antwort auf Sulzer in: *GMS, IV 411 Anm.*; siehe auch Bötte 68 ff.

sie getrennt von anderen Normen und Verhaltensgrundsätzen darzustellen, sodass sie dem Zögling rein und unvermischt vor seinem geistigen Auge stehen und ihre Wirkung auf ihn entfalten können. Dazu sei es nötig, an Beispielen von Handlungen diese Absonderung vorzunehmen, indem man das Sich-bestimmen-Lassen zur Handlung durch die moralischen Werte mit anderen anerkannten Motiven vergleicht; mit dem Zögling seien zum Beispiel Situationen durchzugehen, in denen jemand die Wahrheit sagt, obwohl das anderen Beweggründen widerspricht, in der Form etwa, dass er dadurch Nachteile in Kauf nimmt, seinem Ansehen bei anderen schadet oder sogar einen geliebten Menschen enttäuscht, bloß weil er sich dazu entschlossen hat, die Wahrheit um ihrer selbst willen zu sagen.

In der neunten Richtlinie weist Kant die künftigen Erzieher darauf hin, dass sie den Zögling zu „Menschlichkeit“ erziehen sollen. Kants Einschränkung „ohne noch freygebig zu sein“ zeigt, dass er unter „Menschlichkeit“ nicht nur die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen und mit ihnen mitzufühlen, meint, sondern insbesondere eine tätige Anteilnahme am Schicksal anderer. Er hebt mit dieser Einschränkung hervor, dass der Erzieher sich bei der Erziehung zur „Menschlichkeit“ dessen eingedenk sein soll, dass er es mit einem Kind zu tun habe, was bedeutet, dass dessen „Menschlichkeit“ einen kindlichen Charakter aufweisen müsse. So ist es nach Kant verfehlt, ein Kind zur Freigebigkeit zu erziehen, da es selbst noch über kein Einkommen verfügt und damit auch nicht verstehen kann, was es heißt, ein Stück seines Lebensunterhaltes oder auch Wohlstandes für die Linderung fremder Not einzusetzen. In einem Zusatz hebt Kant weiter hervor, dass die Erziehung zur „Menschlichkeit“ auch eine Erziehung zu einem behutsamen Umgang mit der Natur und der Tierwelt miteinschließt. Das heißt, Kindern müsse beigebracht werden, dass auch Tiere Empfindungen haben und des Leidens fähig sind und dass es deswegen verkehrt ist, sie zu quälen¹⁵², und dass auch die natürlichen Lebensgrundlagen ein bewahrenswertes Gut sind, das zu zerstören, einen Akt der Barbarei darstellt.

In der zehnten Richtlinie fordert Kant, dass die Kinder zu einem absoluten Respekt vor dem Recht erzogen werden. Darauf hat er bereits in der *Reflexion 1473* mit Emphase bestanden:

„Das Recht der Menschen achten lernen, so daß es eine Unübersteigliche Mauer vor ihm wird“ (*Reflexion 1473, RA, XV 652*).

Mit dieser Richtlinie stellt Kant klar, dass es nicht ausreiche, den Zöglingen ein Rechtsbewusstsein zu vermitteln, sondern dass es darauf ankomme, dass sie das Recht als eine unverletzliche Sache ansähen. So ist nach Kant den Kindern begreiflich zu machen, dass dadurch und allein dadurch, dass jemand das Recht auf seiner Seite habe, dessen Ansprüche sakrosankt seien, dass gegen diese kein Einspruch möglich sei, sich jeglicher Versuch eines Übergriffs verbiete und ihnen bedingungslos Folge zu leisten sei, sofern die ins Recht gesetzten Ansprüche anderer einen selbst betreffen. Die Kinder sollen also lernen, sich nicht nur opportunistisch zum Recht zu verhalten und ihm wegen möglicher Sanktionen Folge zu leisten, sondern sich zum Recht als einem absoluten Wert zu stellen.

¹⁵² Dass Menschlichkeit „Barmherzigkeit“ gegen Tiere miteinschließt, das fordert auch Basedow in seinem *Methodenbuch*: ebd. 152. Siehe hierzu auch Locke 146.

In der elften Richtlinie führt Kant einen weiteren absoluten Wert an, den die Kinder in der Erziehung zu respektieren lernen sollen: „Die Menschheit in seiner eigenen Person“ (*Reflexion 1501, Colleg 70er, RA, XV 792*). Der Zögling solle erkennen, dass ihm aufgrund seines Menschseins eine Würde zukomme, der gegenüber er sich analog zum Recht als dem Prinzip des äußeren Zusammenlebens bedingungslos verpflichtet wissen solle. Für den Zögling bedeutet diese Selbstverpflichtung, dass er bei all seinen Handlungen nicht nur darauf reflektieren müsse, ob sie den Anforderungen des Rechts genügen, sondern auch darauf, ob er sich nicht mit einem solchen Verhalten vor seinen eigenen Augen als einer darstelle, der Teil der menschlichen Gemeinschaft zu sein nicht würdig sei, ob er also nicht mit seinem Handeln sich selbst seiner Würde beraube.

In seinem zwölften Erziehungsgrundsatz weist Kant die künftigen Erzieher darauf hin, dass auch der Umgang der Kinder untereinander zum Gegenstandsbereich der Erziehung gehöre und der Erzieher die Ausbildung sozialer Kompetenzen zu fördern habe¹⁵³:

„m. gegen andre Verträglichkeit, kein Neid und Eifersucht. Freundschaft, allgemeine Umgänglichkeit, Dienstgeflissenheit. Basedows Anstalt“ (ebd.).

Kant legt zum einen Wert darauf, dass die Kinder lernen, Konflikten untereinander aus dem Weg zu gehen. Das schließt für Kant ein, dass sie sich bemühen sollen, miteinander auszukommen¹⁵⁴, und dass sie sich erst gar nicht daran gewöhnen, andere argwöhnisch zu betrachten, ob diese mehr oder Besseres haben als sie selbst oder ob sie mehr Zuwendung, Aufmerksamkeit und Respekt von Gleichaltrigen oder Erwachsenen erfahren. Zum anderen ist nach Kant das Augenmerk darauf zu legen, dass die Zöglinge positive soziale Beziehungen entwickeln: Die Pflege von Freundschaften soll ihnen ermöglicht werden; sie sollen gerne mit anderen Umgang pflegen und lernen, diesen gegenüber ein angenehmer Spielkamerad oder auch Gesellschafter zu sein; weiterhin soll ihnen eine gewisse Aufmerksamkeit und Hilfsbereitschaft anderen gegenüber zur Gewohnheit werden. Wenn Kant in diesem Zusammenhang auf das Dessauer Philanthropin verweist, dann dürfte das zwei Gründe haben: Einerseits ist für Basedow die Entwicklung sozialer Kompetenzen Programm¹⁵⁵. Andererseits sieht Kant wohl in der gemeinsamen Unterbringung und Unterrichtung und in der gemeinsamen Freizeitgestaltung am Dessauer Erziehungsinstitut sowie in der dort vorherrschenden freundlichen, lockeren und heiteren Atmosphäre¹⁵⁶ den idealen Nährboden für die Entstehung freundschaftlicher und solidarischer Beziehungen.

¹⁵³ Basedow sieht in seinem Konzept zur Reform des Bildungswesens *Vorstellung an Menschenfreunde* für die Ausbildung sozialer Kompetenzen eine eigene institutionelle Rolle in Schulen vor, den „Edukatoren“; siehe hierzu Basedow: *Menschenfreunde* 52 ff. sowie Benner/Kemper 95 ff.

¹⁵⁴ Diesen Aspekt hebt auch Locke in seinen *Gedanken* hervor: Locke 128 f.

¹⁵⁵ Siehe hierzu Basedow: *Philanthropinum* 219 f.; *Methodenbuch* 142 f.

¹⁵⁶ Siehe hierzu Reble 263, Hirsch 47 und 57 sowie den differenzierten (fiktionalen) „Bericht“ *Versuchsschule vor zweihundert Jahren* über einen Tag am Dessauer Philanthropin, den Hanno Schmitt „vor allem auf der Grundlage der bisher unbekanntenen, anonym verfaßten *Briefe über eine Reise nach Dessau im Jahr 1780* geschrieben“ hat (Schmitt 176).

In der letzten Maßregel zur Kindererziehung widmet sich Kant dem Problem, wie Kindern eine Vorstellung von Gott nahegebracht werden kann:

„So bald er der moralischen Begriffe fähig ist, muß er aus der Natur auf einen Urheber und auf Ehrfurcht und Dankbarkeit gegen ihn geführt werden“ (ebd. 793).

Kant spricht sich für eine physiko-theologische Annäherung an den Gottesbegriff aus:¹⁵⁷ Von Phänomenen der Natur – von der Unermesslichkeit des Weltalls über die Schönheit von Naturlandschaften bis hin zu wechselseitigen Zweckmäßigkeitsbeziehungen in natürlichen Ökosystemen – sollen die Kinder zu einem weisen, gütigen und mächtigen Urheber derselben hingeführt werden¹⁵⁸. Nach Kant setzt diese Art der Bekanntmachung des Zöglings mit dem Gottesbegriff allerdings voraus, dass er „der moralischen Begriffe fähig“ ist. Denn in diesem Verfahren wird er aufgefordert, hinter den Phänomenen der Natur und ihren Gesetzen eine höhere, harmonische, sinnhafte Ordnung aufzufinden, die man sich nur als Ausfluss eines höchsten, absoluten, allmächtigen Willens vorstellen kann, und sich selbst als Teil dieser Ordnung diesem höchsten Wesen zutiefst verpflichtet zu sehen. Der Zögling wird also aufgefordert, die Welt und sich selbst vom Standpunkt einer eigentlichen, die Welt regierenden Vernünftigkeit zu betrachten, was eben nichts anderes heißt als eine moralische Betrachtungsweise einzunehmen. Da diese physiko-theologische Annäherungsweise an den Gottesbegriff hohe Anforderungen an die Einsichtsfähigkeit des Zöglings stellt und damit eine bereits ausgebildete „Vernunft“ unterstellt¹⁵⁹, dürfte diese letzte Erziehungsmaßregel, deren Beachtung Kant von den künftigen Erziehern einfordert, zugleich einen Übergang von der Kindererziehung zu der der Jugendlichen markieren. Das dürfte auch der Grund dafür sein, dass Kant diese letzte Richtlinie dadurch von den zwölf vorhergehenden unterscheidet, dass er sie nicht nummeriert.

Auch die zweite Abteilung der Erziehung, die Jugenderziehung, wird von Kant in vier Unterabschnitte gegliedert:

- „B. Als Jüngling positiv:
1. Pflichten des Geschlechts.
 2. Des Bürgers. Ehrliche. Verdienst.
 3. Des Menschen.
 4. Des Christen“ (ebd.).

¹⁵⁷ Zu den verschiedenen Arten der Physikotheologie im 18. Jahrhundert und zu Kants Verhältnis dazu siehe den Aufsatz von Hans Graubner *Physikotheologie und Kinderphysik*.

¹⁵⁸ Näheres hierzu in: *Beweisgrund*, II 117 f., 159, 161; siehe hierzu auch Philonenko 63. Auch Basedow hat eine solche physiko-theologische Annäherung an den Gottesbegriff empfohlen; siehe hierzu die *Tafel XLVIII* in Basedows *Elementarwerk. Dritter Band*, auch abgedruckt als *Tafel III, Abbildung 10* in Hirsch 72.

¹⁵⁹ Arnolf Niethammer meint dagegen, dass für Kant im Unterschied zu Rousseau „nicht so sehr entwicklungspsychologische, sondern vielmehr ethische Gründe gebieten, die Kinder relativ spät mit den Begriffen der Religion und insbesondere mit dem Begriff Gott vertraut zu machen“ (Niethammer 222, 279 Anm. 292). Das Problem an Niethammers Interpretation scheint mir nicht zu sein, dass sich bei Kant keine ethische Begründung für diesen Erziehungsgrundsatz finden ließe; problematisch erscheint mir jedoch an einem solchen Vorgehen, dass man, wenn man Kants Überlegungen zur Erziehung aus der Perspektive seiner Moralphilosophie interpretiert, aus ihnen dann auch nur einen Anwendungsfall für die moralphilosophischen Überzeugungen Kants macht.

Jedoch hat das die Jugenderziehung strukturierende Einteilungsprinzip einen anderen Charakter als dasjenige, nach dem Kant die Kindererziehung untergliedert hat: Während es dort um die Ausbildung grundlegender Fähigkeiten und Vermögen des Zöglings ging und sich die Struktur der Erziehung für Kant aus deren immanenter Entwicklungslogik ergab – von der Ausbildung der Physis zur Befähigung zur Selbstbeherrschung sowie zu einem sozialverträglichen Verhalten über die Schulung der intellektuellen Fähigkeiten bis hin zur Förderung des Einsichtsvermögens in Prinzipien und der Fähigkeit, praktischen Grundsätzen auch in seinem Handeln Geltung zu verschaffen –, stellt sich nach Kant die Erziehung der Jugend als Unterweisung in verschiedenen Pflichtbereichen dar. Wenn Kant die Erziehung des „Jünglings“ als „positiv“ kennzeichnet, dann weist er darauf hin, dass es nun im Unterschied zur Kindererziehung, deren Aufgabe es war, die Fähigkeiten des Zöglings allererst zu entwickeln und ihn dadurch zum Gebrauch seiner Freiheit, zu selbständigem Handeln zu befähigen, darauf ankommt, ihm zu vermitteln, *wozu* er seine Freiheit gebrauchen soll¹⁶⁰.

In *erzieherischer* Hinsicht ist für Kant die Anleitung zum Gebrauch der Freiheit eine Frage der Vermittlung von Pflichten. Dies bedeutet, dass es Kant nicht als Aufgabe des Erziehers ansieht, dem Zögling bestimmte Zweck- und Zielsetzungen zu vermitteln, etwa welchen Beruf er ergreifen oder welchen Ausbildungsweg er einschlagen solle¹⁶¹. Auch die Unterstützung bei der Aneignung von Berufsqualifikationen gehört offenbar für Kant nicht zum engeren Aufgabenkanon der Jugenderziehung¹⁶². Die *Erziehung* hat nach Kant den Jugendlichen also nicht für einen besonderen Beruf, eine spezielle Rolle im arbeitsteiligen Zusammenhang der bürgerlichen Gesellschaft vorzubereiten, sondern ihn mit den allgemeinen gesellschaftlichen Anforderungen einer selbständigen Lebensführung vertraut zu machen¹⁶³. Diese Anforderungen folgen nach Kant aus den für jedes Gesellschaftsmitglied notwendigen und von daher allgemeinen Rollen, in die der Jugendliche hineinwächst und stellen sich diesem gegenüber als Pflichten dar¹⁶⁴, weil in ihnen ein Standpunkt gesell-

¹⁶⁰ Wenn man unter Rousseaus Konzept der „negativen Erziehung“ eine Erziehung versteht, die ihren Bezugspunkt in der Entfaltung der Kräfte und Fähigkeiten des Zöglings hat, so kann man die Kindererziehung bei Kant in Abgrenzung zur Jugenderziehung durchaus als „negativ“ charakterisieren; zu einem solchen Verständnis von Rousseaus Erziehungskonzeption zur Zeit Kants siehe Benner/Kemper 44, 85 sowie Herrmann 47, 52. Siehe hierzu auch das nächste Kapitel *Brief an Wolke*: „negative Erziehung“ in der vorliegenden Arbeit.

¹⁶¹ Dietrich Benner und Herwart Kemper sehen es geradezu als Charakteristikum eines an Rousseau geschulten pädagogischen Denkens an, dass es diesem um eine Konzeption von Erziehung gehe, „welche die Einzelnen unabhängig vom Stand ihrer Herkunft, aber auch unabhängig von ihrer künftigen Tätigkeit und Stellung in der Gesellschaft zu bilden sucht“ (Benner/Kemper 32). Siehe hierzu auch ebd. 39 ff.; Herrmann 41.

¹⁶² Von daher erscheint es als fragwürdig, wenn Ursula Krautkrämer den pädagogisch vermittelten Erwerb von „Geschicklichkeit“ mit der „Berufsausbildung im modernen Erziehungswesen“ in Zusammenhang bringt (Krautkrämer 85).

¹⁶³ Kant schließt sich hier Rousseau an, der es nicht als vornehmliche Aufgabe der Erziehung ansieht, den Nachwuchs für einen bestimmten Beruf auszubilden, sondern ihn auf das Leben schlechthin vorbereiten will; Rousseau: *Emil* 14 f.

¹⁶⁴ Dass die moralische Bildung bei Kant immer auch den Aspekt der Erziehung zu verantwortlichem Handeln „inmitten der zivilisierten Gesellschaft und ihren Formen des Umgangs“ beinhaltet, hebt auch Andreas Luckner in seinem Aufsatz *Erziehung zur Freiheit* hervor (Luckner 76).

schaftlicher Vernunft objektiviert ist, der einerseits mit den unmittelbaren Antrieben und Begehungen des Individuums nicht zusammenfällt, andererseits jedoch seinen Umgang mit sich und anderen in allgemeinwohlverträglicher Weise regelt und allererst einen gemeinschaftlichen Zweck in ihren Beziehungen realisiert¹⁶⁵.

Dem Charakter eines allgemeinen sittlichen Ordnungsrahmens entsprechend, dem der Zögling seine Lebensführung unterordnen soll, teilt Kant die angeführten Pflichten ein: Ihre Reihenfolge stellt eine Ausweitung des Umfeldes dar, innerhalb dessen der Jugendliche sein Leben gestalten wird. Im Prozess seines Erwachsen-Werdens wird der Jugendliche zunächst mit der Frage der Sexualität und mit dem Thema Geschlechterbeziehungen konfrontiert¹⁶⁶. Hieraus erwächst der Erziehung Kant zufolge die Aufgabe, dem Jugendlichen zu vermitteln, dass die Betätigung des Geschlechtstriebes nicht nur eine Angelegenheit eigener Neigungen sei, sondern ein sittliches Verhältnis zum anderen Geschlecht mit einschließe, das ein beiderseitiges Verpflichtungsverhältnis begründe¹⁶⁷. Den nächsten Lebenskreis, in dem der Jugendliche seine Freiheit realisieren wird, bildet die bürgerliche Gesellschaft: In dieser wird er im Verkehr mit den anderen Gesellschaftsmitgliedern

¹⁶⁵ Zu diesem Zusammenhang von Individuum – Gesellschaft – Vernunft – Moral bei Kant siehe I.2.2.

¹⁶⁶ Kants Redeweise von den „Pflichten des Geschlechts“ kann zweierlei bedeuten, nämlich einerseits Pflichten, die das Geschlecht im sexuellen Sinne betreffen, andererseits Pflichten, die man in Ansehung des Menschengeschlechts, der ganzen Menschheit, hat. Obwohl die studentische Anthropologie-Kollegnachschrift *Friedländer*, die am Schluss einen Abschnitt *Von der Erziehung* enthält, der im Großen und Ganzen mit Kants Skizze zur Erziehung übereinstimmt, an dieser Stelle „Geschlecht“ eindeutig im Sinne von Menschengeschlecht wiedergibt (*Friedländer*, VA, XXV 727 f.), hat Kant hier meines Erachtens Geschlecht im sexuellen Sinn im Auge. Denn Kant spricht meines Wissens nur an einer Stelle in seinen überlieferten Schriften von einer Pflicht des Menschengeschlechts, nämlich der Pflicht, aus dem „juridischen“ und „ethischen Naturzustand“ in einen Zustand einer „allgemeinen Republik nach Tugendgesetzen“ und eines „Systems wohlgesinnter Menschen“ zu gelangen, um „das höchste sittliche Gut“ zu verwirklichen, und stellt dabei klar, dass diese Pflicht eine „des menschlichen Geschlechts gegen sich selbst“ ist, weil deren Verwirklichung nicht in der Macht des einzelnen Menschen steht, sodass diese Pflicht „der Art und dem Princip nach von allen andern unterschieden“ ist (*Religion*, VI 96 ff.). Was nun dagegen spricht, dass Kant hier „Geschlecht“ im Sinne von „Menschengeschlecht“ verwendet, ist zum einen, dass er, wenn er in seiner Kurzcharakteristik der Jugenderziehung auf diese Pflicht abzielte, gerade aufgrund der Besonderheit dieser Pflicht zumindest erläuternde Stichworte anführen würde. (Auch bei *Friedländer* finden sich keine Erläuterungen an der entsprechenden Stelle!) Zum anderen wäre es sehr verwunderlich, dass Kant eine Pflicht als erstes nennt, die der Sache nach die anderen drei erwähnten Pflichten inhaltlich voraussetzt. So setzt zum Beispiel das Bedürfnis, ein Beitrag zur Verbesserung der rechtlichen und politischen Verfasstheit des Gemeinwesens zu sein, voraus, dass man sich über seine Stellung und seine Pflichten in diesem Gemeinwesen Rechenschaft abgelegt hat, da man ansonsten ja gar nicht weiß, was verbessert werden soll und auf welche Weise das überhaupt geschehen kann. Im Gegensatz dazu redet Kant an verschiedenen Stellen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit von „Pflichten des Geschlechts“ im sexuellen Sinne: Siehe zum Beispiel *MdS*, VI 468, 483; *Loses Blatt F 17 Dritte Seite*, *VMdS*, XXIII 397; *Loses Blatt E 20 Zweite Seite*, *VMdS*, XXIII 403; *Loses Blatt E 39 Zweite Seite*, *VMdS*, XXIII 404; *Loses Blatt F 17 Zweite Seite*, *VMdS*, XXIII 405.

¹⁶⁷ Da es Kant in seiner Skizze zur Erziehung nur darum geht, allgemeine Strukturmerkmale der Jugenderziehung festzuhalten, kann hier auf eine inhaltliche Erörterung der Pflichten – wie er sie etwa zum Geschlechterverhältnis in den um das Jahr 1770 niedergeschriebenen *Reflexionen zur Rechtsphilosophie* 7564-7605 (*RR*, XIX 455-467) festhält – verzichtet werden.

sein Auskommen suchen und Vergnügungen nachgehen. Als Bürger steht er dabei in einem doppelten Verpflichtungsverhältnis, auf das ihn nach Kant die Erziehung vorzubereiten hat: einerseits gegenüber der Obrigkeit und deren Gesetzen, andererseits gegenüber seinem Stand und seinen Mitbürgern¹⁶⁸. Wenn Kant hier die Stichworte „Ehrliche“ und „Verdienst“ notiert, dann will er festgehalten haben, dass die bürgerlichen Gesellschaft für den Zögling nicht nur Pflichten als Citoyen und Bourgeois vorsieht, sondern auch die Sphäre ist, in der er durch sein Verhalten und Auftreten gesellschaftliche Anerkennung erwerben, aber auch verlieren kann. Der Erziehung des Jugendlichen komme deswegen die Aufgabe zu, ihn für diese Herausforderung zu wappnen. Einerseits seien in ihr Vorkehrungen dagegen zu treffen, dass der Jugendliche seine Selbstachtung ausschließlich über den Respekt der anderen definiere und sich die Erlangung dieses Respekts zum selbständigen Programm mache¹⁶⁹; modern gesprochen müsse es also vielmehr in der Erziehung des Jugendlichen darum gehen, diesem zwischen den Extremen eines Minderwertigkeitskomplexes – er sieht seine Person von allen Seiten verachtet und beurteilt deswegen sich selbst als nichtswürdig – und eines Anerkennungswahns – er will den Respekt anderer durch Techniken der Angeberei sicherstellen oder sogar durch unmittelbare Gewaltandrohung erzwingen – ein gesundes Selbstwertgefühl zu vermitteln, welches auf seinem Wert als Mensch basiere. Andererseits müsse dem Jugendlichen in seiner Erziehung vor Augen geführt werden, dass der Respekt anderer ihm gegenüber nur etwas taue, wenn er sich auf eigene Verdienste gründe, und dass er sich diesen Respekt aber auch über seine Taten erwerben könne. In der vermutlich zwischen 1775 und 77 niedergeschriebenen *Reflexion 1493* lässt Kant im Rahmen einer Überlegung zur sittlichen Bildung von Studierenden erkennen, dass für ihn die Abteilung der Jugenderziehung, deren Gegenstand die Selbstachtung des Jugendlichen und seine Bemühung um gesellschaftliche Anerkennung ist, sich nicht so sehr in einem persönlichen Verhältnis zu einem Erzieher vollziehe, sondern vor allem durch den sozialen Umgang vermittelt ist, der seinerseits wiederum von den besuchten beruflichen Ausbildungsinstitutionen geprägt ist.

„Wo ist mehr Gelegenheit, den gesitteten Anstand zu bilden, als auf universitaet. Wenn studirende sich unterscheiden und die Jugend von aller andern Art Edukation und Bestimmung im äußeren Anstande übertreffen wollen, so muß es ihnen nothwendig gelingen (8 Einsichten, Geschmack, Unterhaltung).

Der Anstand eines Händelsüchtigen ist niedrig und roh. [...]

Man werfe daher das Instrument der Streithändel weg, man wird sich durch gute Maniren und Mannigfaltige populaire Kentnisse sicher unterscheiden.

Ein Ordentlicher und mit Geschmack zu studirender sieht anders aus.

Hindernis. 1. Die Zechen, wo keiner den andern Einschränkt und Sittsamkeit abnöthigt.

2. Das Spiel, welches die Börse in Unordnung bringt und durch Schulden zu schlechten Handlungen nöthigt, sich gringschätzig behandeln zu lassen.

An dessen Statt unterhaltung mit gelehrten Neuigkeiten.

¹⁶⁸ Siehe hierzu die Aufzählung in: *MdS*, VI 468, 483; *Loses Blatt F 17 Dritte Seite*, *VMdS*, XXIII 397; *Loses Blatt E 20 Zweite Seite*, *VMdS*, XXIII 403; *Loses Blatt E 39 Zweite Seite*, *VMdS*, XXIII 404.

¹⁶⁹ Zu Kants Unterscheidung von „Ehrliche“ und „Ehrbegierde“ siehe *Beobachtungen*, II 227; *Loses Blatt E 75 Zweite Seite*, *VMdS*, XXIII 369; *Anthropologie*, VII 272.

3. Das scytische oder lärmende Vergnügen. Darin mengt man sich mit dem gemeinen Schlag des schlecht erzogenen Pöbels.

Panische Furcht zu erregen. Rest der Kindheit.

4. Händelsucht. Die Ehre hat keinen Einfluss auf die folgende Jahre; man schämt sich ihrer.

Standhafte Entschließung, einen besseren Ganz neuen Ton anzugeben. (§ Sich dazu bereden.) Was man aus Gehorsam thun sollte, aus sentiment zu thun. Seine Cameraden nur als eine Reisegesellschaft anzusehen, die bald aus einander geht und hernach einander wenig sieht. Sich und seinem Stande einen Gewissen werth zu geben, darin man keinen Nebenbuhler befürchten darf.

Ich würde Ursache haben zu gloriiren, wenn ein Collegium, was die Menschheit zu cultiviren dient, eine Wirkung hätte, die kein Zwang und keine trockne Erinnerung haben konnten“ (*Reflexion 1493, Colleg 70er, RA, XV 754 f.*).

Kant betrachtet in dieser Reflexion die Universität unter der Perspektive, wie das universitäre Leben ein Beitrag zur Charakterbildung der Studierenden ist. Dabei nimmt er die Gepflogenheiten der Studierenden zu seiner Zeit kritisch in den Blick: Diese würden in ihrem Alltag verschiedenen lärmenden und rohen Vergnügungen nachgehen, sich darin wechselseitig zu übertreffen suchen und seien bestrebt, durch die Kultivierung eines Bildes von sich als trinkfestem Zecher, als gerissenem Spieler und als rücksichtslosem Rabauken die Anerkennung ihrer Kameraden zu erlangen und ihre Mitbürger in Angst und Schrecken zu versetzen¹⁷⁰. Dabei ließen sie keine Gelegenheit aus, mit anderen Streit anzufangen und sie der Ehrabschneiderei zu beschuldigen, um sich dann mit ihnen zu schlagen. Mit dieser Art, sich zu betragen, mögen die Studierenden in ihrer Studienzeit zu einem gewissen Ansehen bei ihren Kameraden gelangen, dauerhaftes gesellschaftliches Ansehen verschafften sie sich aber damit nicht. Im Gegenteil, von Außenstehenden würde ihr Verhalten als „wiedrig und roh“ und als kindisch empfunden. Kant empfiehlt den Studierenden, ihre Energie nicht auf diese gegenseitigen Angebereien zu verschwenden, sondern sich durch „äußeren Anstande“ und durch die Kultivierung „guter Maniren und Mannigfaltiger populärer Kenntnisse“ unterscheiden zu suchen. Denn nur dadurch würden sie sich und ihrem „Stande einen Gewissen werth“ geben. Dazu müssten sie jedoch ihren „Way of Life“ von Grund auf ändern: Anstatt ihre Freizeit mit Trinkgelagen, dem Spiel und „Streithändeln“ zu verbringen, sollten sie in dieser die „unterhaltung mit gelehrten Neuigkeiten“ pflegen und ihren Ehrgeiz darin legen, sich vor anderen durch „Einsichten, Geschmack“ und Unterhaltsamkeit auszuzeichnen. Zu einer solchen Verhaltensmodifikation kann nach Kants Auffassung auch die Universität beitragen, indem sie selbst gesellige Abendveranstaltungen für die Studenten organisiert¹⁷¹.

Jedoch sei die Universität noch in einer fundamentaleren Hinsicht für die Studierenden eine „Gelegenheit, den gesitteten Anstand zu bilden“. In einem *Brief*

¹⁷⁰ Manchen Orts führte das rabaukenhafte Betragen der Studenten sogar so weit, dass die Bürger „in den ersten Universitätsjahren [...] die Universität wieder aus der Stadt vertreiben“ wollten (König 9).

¹⁷¹ Siehe hierzu Jachmann 136: Kant „nahm [...] an allem, was zur Sittenverbesserung und Bildung der Studierenden beitrug, lebhaften Anteil. Er billigte die Einrichtung der damals gewiß sehr geschmackvollen akademischen Konzerte und Bälle so sehr, daß er sich wirklich vornahm, sie einmal selbst zu besuchen“.

an Marcus Herz führt Kant näher aus, worin für ihn der Hauptzweck akademischen Lehrens besteht:

„[...] wenn ich in Ihrer redlichen und dankbaren Seele den tröstenden Beweis, der nicht ganz fehlschlagenden Hoffnung zu lesen vermeyne, daß mein academisches Leben in Ansehung des Hauptzweks den ich iederzeit vor Augen habe nicht fruchtlos verstreichen werde, nämlich gute und auf Grundsätze errichtete Gesinnungen zu verbreiten, in gutgeschaffenen Seelen zu bevestigen und dadurch der Ausbildung der Talente die einzige zweckmäßige Richtung zu geben“ (*An Marcus Herz, Anfang April 1778, Briefe, X 230 f.*).

Nach Kant ist die Universität nicht nur dazu da, den Studierenden Wissen und theoretische Fertigkeiten zu vermitteln, sondern ihr „Hauptzwek“ sei, zu deren Charakterbildung beizutragen¹⁷². Dass die Professorenschaft innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltungen auf die Studierenden in diesem Sinn einwirken könne¹⁷³, hat jedoch zur Voraussetzung, dass Letztere in ihrem Studium nicht nur eine Berufsqualifikation sehen, sondern auch eine Gelegenheit, sich humanistisch zu bilden¹⁷⁴. Das bedeutet, dass die Studenten gegenüber ihrem Studium das Interesse entwickeln müssen, über den „Tellerrand“ der eigenen Fachdisziplin hinauszublicken und zu lernen, „was man seyn muß um ein Mensch zu seyn“ (*Bemerkungen 39*)¹⁷⁵.

¹⁷² Darum soll es für Kant auch vornehmlich an der Schule und deswegen auch bei der Lehrerausbildung gehen, wie er gegenüber Wolke bemerkt: „Wir [Crichton und Kant, FL] sind beyde in den Principien der Beurtheilung eines solchen Instituts [gemeint ist das Dessauer Philanthropin, FL] zwar himmelweit aus einander. Er sieht die Schulwissenschaft als das einzige Nothwendige an und ich die Bildung des Menschen, seinem Talente so wohl als Charakter nach“ (*An Christian Heinrich Wolke, 4. August 1778, Briefe, X 238*). Siehe hierzu auch Munzel: *Character* 267.

¹⁷³ Dass Kant vor allem mit seinen Vorlesungen zur Moralphilosophie eine nachhaltige Wirkung auf die Gesinnungen und das Herz der studentischen Hörschaft ausübte, dokumentiert Jachmann in seiner Biographie Kants: Jachmann 133 ff.; siehe hierzu auch Messer 11 f.

¹⁷⁴ So beklagte sich der damalige preußische „Kultusminister“ von Zedlitz gegenüber Kant, dass die Studierenden ihr Studium nur als Mittel für den späteren Beruf betrachteten und nur dementsprechende Veranstaltungen belegten. Von Kant erhoffte er sich ein Rezept, ihnen zu vermitteln, dass es nötig sei, sich über den „Tellerrand“ der eigenen Fachdisziplin hinaus zu bilden: „Erstreckt sich Ihr hevristisches Talent so weit, so geben Sie mir doch Mittel an die Hand, die Studenten auf Universitäten von den Brodt-Collegiis zurückzuhalten und ihnen begreiflich zu machen, daß das bischen Richterey, ja selbst Theologie u. Arzney-Gelahrtheit unendlich leichter und in der Anwendung sichrer wird, wenn der Lehrling mehr philosophische Kenntniß hat, daß man doch nur wenige Stunden des Tages Richter, Advocat, Prediger, Arzt u. in so vielen Mensch ist, wo man noch andere Wissenschaften nöthig hat. – Kurz dieß alles sollen Sie mich lehren den Studenten begreiflich zu machen. Gedruckte Anweisungen, Leges, Reglements, das ist alles noch schlimmer, als das Brodt-Collegium selbst“ (*Karl Abraham Freiherr von Zedlitz an Kant, Berlin 1. August 1778, Briefe, X 236*).

¹⁷⁵ In einer oft zitierten Reflexion in den *Bemerkungen* hat Kant die durch seine Rousseau-Lektüre angestoßene Veränderung seiner eigenen Stellung zu den Wissenschaften festgehalten und die Notwendigkeit einer Reflexion auf die praktische Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse in Hinsicht auf die Verwirklichung von Humanität für das Wissenschaftstreiben hervorgehoben: „Ich bin selbst aus Neigung ein Forscher. Ich fühle den gantzen Durst nach Erkenntnis und die begierige Unruhe darin weiter zu kommen oder auch die Zufriedenheit bey jedem Erwerb. Es war eine Zeit da ich glaubte dieses allein könnte die Ehre der Menschheit machen und ich verachtete den Pöbel der von nichts weis. *Rousseau* hat mich zurecht gebracht. Dieser verblendende Vorzug verschwindet, ich lerne die Menschen ehren und ich würde mich unnützer finden wie den

Nicht zuletzt um ein solches Interesse auf Seiten der Studierenden zu wecken und zu bedienen, hat Kant sein Curriculum mit seiner regelmäßigen Vorlesung zur Anthropologie ergänzt¹⁷⁶.

Mit den letzten Ausführungen zur studentischen Bildung wurde zugleich ein Übergang in den dritten Lebensbereich vollzogen, in den nach Kant der Jugendliche durch die Erziehung einzuführen ist: der Lebensbereich, in dem man sich nicht zu anderen als Liebender oder als Angehöriger eines Standes verhält, sondern als Mensch. So gehöre zum Leben des Erwachsenen neben seiner Geschlechterrolle in Ehe und Familie sowie neben seiner sozio-ökonomischen und politischen Rolle, dass er im Umgang mit anderen und auch mit sich selbst – im Verhältnis zu seinen Talenten, zu seinen Neigungen und Interessen – seine Humanität zu verwirklichen trachtet, denn – um in von Zedlitz' Worten zu reden – „man [ist] doch nur wenige Stunden des Tages Richter, Advocat, Prediger, Arzt u. in so vielen Mensch“ (*Karl Abraham Freiherr von Zedlitz an Kant, Berlin 1. August 1778, Briefe, X 236*). Der Erziehung kommt nun nach Kant die Aufgabe zu, den Jugendlichen die Anforderungen begrifflich zu machen, die mit seinem Mensch-Sein verbunden sind¹⁷⁷.

Der vierte und letzte Lebenskomplex, auf den die Erziehung den Jugendlichen vorzubereiten habe, betrifft die religiöse Gemeinschaft. Denn als Erwachsener steht er nicht nur in einem Verhältnis zur weltlichen Obrigkeit, sondern auch in einem Verhältnis zu Gott: Als Gottes Kind ist er Teil eines „ethischen gemeinen Wesens“ (*Religion, VI 101*), das im Diesseits in der Kirche seine Organisationsform hat.¹⁷⁸ In die Anforderungen an seine Lebensgestaltung, die ihm aus seiner Mitgliedschaft zu einer Kirche erwachsen, habe ihn die Erziehung einzuführen, indem sie ihn über seine Pflichten als Angehöriger einer Glaubensgemeinschaft unterrichtet. Insofern bildet für Kant der Religionsunterricht einen der vier Schwerpunkte der Jugenderziehung.

2.4. Mädchenerziehung

In den bisherigen Ausführungen zur Erziehung des Individuums scheint Kant sich nur mit der Knabenerziehung zu beschäftigen.¹⁷⁹ Dennoch gibt es Gründe anzunehmen, dass Kant zumindest die vier Unterabteilungen der Kindererziehung, die

gemeinen Arbeiter wenn ich nicht glaubete daß diese Betrachtung allen übrigen einen Werth ertheilen könne, die Rechte der Menschheit herzustellen“ (*Bemerkungen 38*).

¹⁷⁶ Siehe hierzu Munzel: *Menschenfreundschaft* 253.

¹⁷⁷ Wie bereits erwähnt, soll es hier nicht darum gehen, diese „Pflichten des Menschen“ inhaltlich zu bestimmen. Kant dürfte in seiner Gliederung zur Erziehung die Tugendpflichten im Auge haben, die er in der *Ethischen Elementarlehre der Metaphysik der Sitten* erörtert; siehe *MdS, VI 415-474*.

¹⁷⁸ Kant stellt in seiner Gliederung zur Jugenderziehung den religiösen Lebensbereich mit der Glaubenslehre des Christentums identisch. An dieser Identität hält Kant fest, auch wenn damit nicht unmittelbar andere Religionsgemeinschaften ausgegrenzt werden sollen. Das Programm einer Vernunftreligion der Religionsschrift behauptet zwar später eine von jeder institutionalisierten Glaubensgemeinschaft unabhängige Moralreligion – sieht diese aber tatsächlich im Christentum allein verwirklicht. Siehe dazu auch IV.1 der vorliegenden Arbeit zur Religionsschrift.

¹⁷⁹ Das wird vor allem dadurch deutlich, dass Kant bei der Kindererziehung das Kind mit „er“ anspricht; siehe die Skizze zur Erziehung in der *Reflexion 1501, Colleg 70er, RA, XV 791 ff.*

die Ausbildung grundlegender Fähigkeiten und Vermögen und damit die Befähigung zu selbständigem Handeln zum Inhalt haben, auch für Mädchen vorzusehen. So legt die vermutlich zwischen 1772 und 1773 niedergeschriebene *Reflexion 1265* nahe, dass sich für Kant der Geschlechtsunterschied vor allem in der positiven Unterweisung hinsichtlich der späteren gesellschaftlichen Stellung, also in der Jugenderziehung, geltend macht:

„Ein jedes Geschlecht muß gebildet oder disciplinirt werden. Die Männer bedürfen des ersten mehr als die Weiber, nemlich vor die Gesellschaft“ (*Reflexion 1265, RA, XV 558*).

In der vermutlich aus dem gleichen Zeitraum stammenden *Reflexion 1263* wird deutlich, dass für Kant die gesellschaftliche Bestimmung der Frauen nach wie vor darin liegt, das Haus zu verwalten und für angenehme, unterhaltsame Gesellschaften zu sorgen¹⁸⁰:

„Ihre Erziehung ist nicht Unterricht, sondern Anführung. Sie müssen mehr den Menschen als Bücher kennen. Ehre ist ihre große Tugend und Häuslichkeit ihr Verdienst“ (*Reflexion 1263, ebd. 557 f.*).

Als Vorbereitung auf diese gesellschaftliche Rolle ist die Mädchenerziehung im Unterschied zur Knabenerziehung für Kant weniger auf das Intellektuelle gerichtet, sondern mehr auf das Praktische: Sie bestehe in einer Anleitung darin, wie ein Haushalt zu führen sei, wie man Menschen einzuschätzen habe und wie mit ihnen umzugehen sei, sowie in einem Aufzeigen der Verhaltensweisen, durch die allein sie sich Respekt und gesellschaftliche Anerkennung verschaffen können. Von diesem Unterschied der Mädchenerziehung zur Knabenerziehung in der zweiten Abteilung der Erziehung kann ein Rückschluss auf die erste Abteilung, auf die Erziehung als Kind, gezogen werden: Auch wenn die körperlichen und geistigen Fähigkeiten der Mädchen ebenso wie die der Knaben einer Ausbildung bedürfen, dürfte für Kant bei der Verstandesbildung der Mädchen die praktische Seite des Verstandes und der Vernunft im Vordergrund stehen¹⁸¹, das heißt: deren Ausbildung dürfte nicht so sehr entlang der (theoretischen) Fragestellung erfolgen, was der Begriff und der Grund einer Sache sei, sondern stärker entlang der (praktischen) Fragestellung, wovon man durch seine natürliche und soziale Umgebung betroffen sei und womit man in ihr zu rechnen habe.

Ebenso wie in der Knabenerziehung misst Kant in der Mädchenerziehung der Charakterbildung einen hohen Stellenwert zu:

„Der wichtige Gedanke des Rousseau, daß die Bildung des Characters der Mädchen bey der Erziehung auf das männliche Geschlecht und überhaupt auf Sitten den größten Einfluss haben würde, ist werth zu untersuchen. Jetzt werden die Mädchen nur dressirt zu Manieren, aber nicht gebildet zu Sitten und guter Denkungsart“ (*Reflexion 1281, RA, XV 564*).

¹⁸⁰ Siehe hierzu das Kapitel *Die Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* in der vorliegenden Arbeit.

¹⁸¹ Zu Kants Unterscheidung eines theoretischen und eines praktischen Gebrauchs von Verstand und Vernunft siehe das vorhergehende Unterkapitel.

Kant kritisiert in der vermutlich zwischen 1773 und 75 niedergeschriebenen *Reflexion 1281*, dass die Erziehung der Mädchen zu seiner Zeit nur darauf gerichtet sei, deren Verhalten einem äußeren Verhaltenskodex anzupassen und sie zu einer Art wohlzogener „Puppe“ zu machen. Er hält es dagegen für angebracht, dass auch die Mädchen durch ihre Erziehung dazu befähigt werden, in ihrem Handeln einen sittlichen Standpunkt einzunehmen und zu verwirklichen. Dafür spricht er sich jedoch aus, nicht weil er eine solche Bildung als einen notwendigen Schritt dafür ansieht, dass die Mädchen später als Erwachsene ein selbständiges Leben führen können – das sah die damalige Gesellschaftsordnung für Frauen nicht vor –, sondern weil er in Anschluss an Rousseau in einem sittlichen Charakter der Frauen einen Hebel zur Moralisierung der Männer und darüber zur Versittlichung der ganzen Gesellschaft entdeckt zu haben meint¹⁸². Diese funktionalistische Perspektive gegenüber der Mädchenbildung hat Kant, wie analysiert¹⁸³, bereits in seinen *Beobachtungen* eingenommen¹⁸⁴. Der Unterschied ist jedoch, dass er nun die moralische Bildung der Mädchen nicht auf eine Erziehung zur Anständigkeit und auf die Ausbildung moralischer Empfindungen und Gefühle beschränkt sehen will, die auf den Verstand und die Vernunft sich beziehende Seite der Moralisierung in den Vordergrund stellt, indem er fordert, bei den Mädchen eine „gute Denkungsart“ heranzubilden. Dieser Unterschied weist auf eine gegenüber den *Beobachtungen* veränderte Auffassung Kants über den Charakter weiblichen Verhaltens hin: Dieses sei nicht durch Gefühl und Empfinden bestimmt, sondern auch von Überlegung, Zweckrationalität und der Übernahme sittlicher Grundsätze geprägt. Diese Anerkennung der weiblichen Subjektivität, der Kant auch zugesteht, sich über die eigenen unmittelbaren Antriebe und die subjektive Befindlichkeit zu erheben, deutet sich weiterhin in zweifacher Weise in der vermutlich zwischen 1776 und 78 niedergeschriebenen *Reflexion 1303* an:

„Das ienige am Frauenzimmer, wenn sie sich dem Hange ihres Geschlechts überlassen, ist viel künstlicher, feiner und regelmäßiger als bey Männern; aber überdem haben sie doch Geist, diesen Hang durch die Vernunft zu modeln“ (*Reflexion 1303, RA, XV 573*).

Kants Hauptgedanke ist hier, dass Frauen aufgrund eines „Hanges ihres Geschlechts“ bestrebt seien, ihr äußeres Erscheinungsbild, ihr Betragen und ihre Fähigkeiten zu kultivieren und zu einem harmonischen Ganzen zu vereinigen. Das setze aber voraus, dass sich die „Frauenzimmer“ diesem „Hange [...] überlassen“. Damit deutet Kant an, dass die Kultivierung ihrer Person nicht einfach das Resultat einer der Frau von Natur aus innewohnenden beziehungsweise durch Sozialisation erworbenen Inklinaton sei, sondern das Resultat eines willentlichen Aktes: Sie kann sich offenbar dazu entschließen, diesen „Hang“ zu ignorieren. Weiterhin weist Kant darauf hin, dass, selbst wenn die Frau diesem „Hange“ folgt, die Kultivierung ihrer Person allemal eine Frage dessen sei, was sie für zweckmäßig und vernünftig erachtet.

¹⁸² Diese Ansicht Kants hebt auch Vorländer hervor; siehe Vorländer: *Immanuel Kant* 229.

¹⁸³ Siehe hierzu das Kapitel *Die Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* in der vorliegenden Arbeit.

¹⁸⁴ Siehe *Beobachtungen, II 241*.

Im Fortgang der *Reflexion 1303* zieht Kant aus diesen Überlegungen Rückschlüsse auf die Erziehung der Frauen:

„Das Weib braucht also weit weniger Zucht und Erziehung als der Mann, wie auch weniger unterrichtet; und fehler ihres Naturels würden weniger sichtbar seyn, wenn sie mehr Erziehung hätten, obzwar der Entwurf davon Einstimmig mit der Bestimmung ihres Geschlechts noch nicht erfunden ist“ (ebd.).

Einerseits folgt für ihn aus dem dem weiblichen Geschlecht inhärenten „Hange“ zur Selbst-Kultivierung, dass die Frauen „weniger Zucht und Erziehung [...], wie auch weniger unterrichtet“ brauchen als die Männer. Andererseits gibt er zu bedenken, dass, wenn man die Entwicklung der Frauen mehr oder weniger ganz diesem „Hange“ überlasse, die Gefahr bestehe, dass deren Persönlichkeit darunter leide, weil dann „fehler ihres Naturels“ – das sind zum Beispiel fehlende Begabungen oder ein launenhaftes Wesen¹⁸⁵ – nicht kompensiert werden und die Persönlichkeitsstruktur prägen könnten. Durch ein Mehr an Erziehung könnte dagegen einer mangelhaften Naturausstattung entgegengearbeitet werden, indem das davon betroffene Mädchen dazu befähigt werde, einen Umgang damit zu finden und durch darauf gerichtete Anstrengungen Mängeln ihres Naturels entgegenzuwirken. Für eine solche Erziehung bräuchte es allerdings eine Theorie einer geschlechtsspezifischen Erziehung von Mädchen, die Anweisungen dafür enthielte, wie eine solche Erziehung beschaffen sein müsste. Nur gibt es nach Kant eine solche Erziehungstheorie noch nicht.

Aus dem Problemefund, dass eine auf das weibliche Geschlecht bezogene Erziehungstheorie noch nicht existiert, folgert Kant in der vermutlich aus dem gleichen Zeitraum stammenden *Reflexion 1290*, dass die Erziehung der Mädchen am besten bei ihren Müttern aufgehoben sei¹⁸⁶:

„Bis dahin, daß wir die Weibliche Natur besser werden studirt haben, thut man am besten, die Erziehung der Tochter den Müttern zu überlassen und sie mit Büchern zu verschonen“ (*Reflexion 1290, RA, XV 570*).

Auf den ersten Blick scheint diese Überlegung mit Kants Standpunkt gegenüber der Mädchenerziehung in den *Beobachtungen* völlig übereinzustimmen: Dort hatte er sich dafür ausgesprochen, dass es in Bezug auf die Entwicklung von Mädchen keiner besonderen Bildungsanstrengungen bedürfe und diese durch die Sozialisation im Haus quasi von selbst in ihre Rolle als Frau hineinwachsen¹⁸⁷. Bei näherem Hinsehen sind aber in der *Reflexion 1290* gravierende Unterschiede zu dieser Ansicht zu erkennen: Der geringere Unterschied ist noch, dass er die Mädchenerziehung als explizite Aufgabe und zwar der Mütter anspricht. Bedeutsamer ist schon die Begründung, warum die Erziehung der Mädchen keine professionelle Unterstützung erhalten und

¹⁸⁵ Zu „Naturell“ siehe die vermutlich aus dem gleichen Zeitraum stammende *Reflexion 1125, RA, XV 502* sowie die vermutlich zu Anfang der Siebziger festgehaltene *Reflexion 1121, ebd. 500*.

¹⁸⁶ Auch diese Überlegung Kants wird von Vorländer hervorgehoben; siehe Vorländer: *Immanuel Kant* 229.

¹⁸⁷ Siehe hierzu das Kapitel *Die Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* in der vorliegenden Arbeit.

traditionell organisiert werden solle. Für eine professionelle Erziehung fehlt es Kants Meinung nach schlicht und einfach an deren Grundlage, nämlich an Wissen über „die Weibliche Natur“. So ist in diesem Kontext auch sein Hinweis darauf, Mädchen „mit Büchern zu verschonen“, nicht so zu verstehen, dass er – wie noch in den *Beobachtungen*¹⁸⁸ es prinzipiell ablehnt, ihnen theoretische Kenntnisse zu vermitteln und sie zu wissenschaftlichen Erkenntnissen hinzuführen. Denn er lässt es zumindest offen, dass man durch ein genaues Studium der „Weiblichen Natur“ zu einer anderen Ansicht gelangen könnte.

3. *Brief an Wolke*: „negative Erziehung“

Zum Abschluss der Darstellung der Überlegungen Kants zur Erziehung aus den siebziger Jahren soll noch der *Brief an Christian Heinrich Wolke vom 28. März 1776* betrachtet werden, da er in diesem Brief seine Ansichten dazu dokumentiert, welchen Grundsätzen eine gelungene Erziehung eines Vorschulkindes zu folgen habe. Da diese Ansichten als Frucht seiner theoretischen Auseinandersetzung mit Fragen der Erziehung betrachtet werden können, stellt der *Brief an Wolke* ein wertvolles Ergänzungsmaterial zu den *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren für die Analyse von Kants Erziehungskonzeption dar.

Mit dem Brief an den damaligen Stellvertreter Basedows in der Leitung des Dessauer Philanthropins tritt Kant für die Aufnahme von George Motherby, dem Sohn seines Freundes Robert Motherby, in das Erziehungsinstitut ein¹⁸⁹. Das entscheidende Werbeargument für die Aufnahme des erst fünfjährigen George ins Philanthropin sind für Kant nicht etwa bestimmte für sein Alter herausragende Fähigkeiten und Talente, sondern im Gegenteil die schlichte, ungekünstelte Entwicklung seiner körperlichen und geistigen Kräfte und eine bei ihm noch nicht auf bestimmte Interessen beschränkte kindliche Geschäftigkeit und Unternehmungslust:

„Sein Sohn ist allererst d. 7^{ten} Aug. dieses Jahres 6 Jahre alt. Aber, ob er gleich die, von Ew: Hochedelgeb: bestimmte, Zeit den Jahren nach noch nicht erreicht hat, so glaube ich doch: daß er der Absicht dieser Bestimmung, vermöge seiner Naturfähigkeit und Antriebes zur Thätigkeit, gemäs sey; wie denn die letztere eben die Ursach ist, weswegen der Vater ihn ohne Aufschub unter gute Führung gebracht zu sehen wünscht, damit der Trieb beschäftigt zu seyn ihm nicht Unarten zuziehe, welche seine künftige Bildung nur schwerer machen würden“ (*Brief an Christian Heinrich Wolke, 28. März 1776, Briefe, X 191 f.*).

Dieser Entwicklungszustand des kleinen George, der nach Kant dadurch charakterisiert ist, dass dessen erstarkte körperliche und geistige Kräfte betätigt sein wollen, sei das Ergebnis einer Erziehung, die sich – in Übereinstimmung mit Rousseauschen

¹⁸⁸ Siehe hierzu das Kapitel *Die Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen* in der vorliegenden Arbeit.

¹⁸⁹ Siehe hierzu Fritzsches 139 f.; Vorländer: *Immanuel Kant* 220 f.; Opitz 67 f.; Weisskopf: *Immanuel* 64 ff. Zu Wolke siehe den Artikel *Wolke, Christian Hinrich* von Ferdinand Sander in der *Allgemeinen Deutschen Biographie*.

Grundsätzen¹⁹⁰ – darauf beschränkt habe, die Entwicklung der Anlagen und Fähigkeiten des Zöglings zu fördern, ohne diese in eine bestimmte Richtung zu lenken, und Fehlentwicklungen zu verhindern:

„Die Erziehung desselben ist bisher nur negativ gewesen, die beste, welche man ihm, wie ich glaube, vor sein Alter nur hat geben können. Man hat die Natur und den gesunden Verstand seinen Jahren gemäß sich ohne Zwang entwickeln lassen, und nur alles abgehalten, was ihnen und der Gemüthsart eine falsche Richtung geben könnte“ (ebd. 192).

Vergleicht man diese Beschreibung der Erziehung des kleinen Motherby mit der Skizze zur Erziehung in der *Reflexion 1501*, so erkennt man in der hier vorgestellten „negativen“ Erziehung die zweite Unterabteilung der Kindererziehung: „die negative Leitung (§ der Freyheit), disciplin“ (*Reflexion 1501, Colleg 70er, RA, XV 79I*). Dieser Vergleich lässt einen Rückschluss darauf zu, in welchem Zeitraum der Kindesentwicklung dieser Modus des Erziehens vorherrschend ist, nämlich ungefähr bis zum sechsten Lebensjahr, das heißt: im Vorschulalter. Was jedoch bei diesem Vergleich als Differenz besonders auffällt, ist der unterschiedliche Stellenwert der „disciplin“ bei dieser „negativen“ Erziehung des Kindes: Während Kant in seiner Skizze zur Erziehung und den auf diese zweite Unterabteilung der Kindererziehung bezogenen *Reflexionen* die Notwendigkeit der Disziplinierung und deren unterschiedliche Gründe und Verlaufsformen hervorhebt¹⁹¹ und damit den Eindruck erweckt, „negative Leitung der Freyheit“ und „disciplin“ wären für ihn identisch, betont er in dem *Brief an Wolke*, dass für ihn die „negative Erziehung“ vornehmlich in einer freien, zwanglosen Entwicklung der körperlichen und geistigen Kräfte des Zöglings besteht¹⁹², in einem „Wachsenlassen“¹⁹³, welches von bloß korrigierenden Eingriffen des Erziehers begleitet wird. Die Disziplinierung stellt sich so betrachtet als untergeordnetes Moment einer Erziehung dar, die dem Kind Freiräume eröffnet, innerhalb derer es seine Kräfte und Fähigkeiten ausprobieren kann, worüber es diese zu gebrauchen lernt, und die deshalb mit dieser Förderung der kindlichen Aktivität zugleich den „Trieb beschäftigt zu seyn“ in ihm weckt¹⁹⁴.

Hob Kant in den *Reflexionen 1473* und *1474* die Notwendigkeit von Zwang in der Kindererziehung hervor¹⁹⁵, so scheint er nun dieser Auffassung mit seinen weiteren Ausführungen zur Erziehung des jungen Motherby zu widersprechen, wenn er darauf hinweist, wie zwanglos diese bisher gewesen sei, und diese Zwanglosigkeit geradezu als deren Gütesiegel anführt:

¹⁹⁰ Siehe Rousseau: *Emil* 72 f.

¹⁹¹ Siehe hierzu das Unterkapitel *Die Erziehung des Individuums* im vorhergehenden Kapitel der vorliegenden Arbeit.

¹⁹² Dies stellt auch Gerda Opitz heraus: Opitz 67.

¹⁹³ Zum pädagogischen Begriff des „Wachsenlassens“ siehe Litt 48 f.

¹⁹⁴ Siehe hierzu die Überlegungen zum pädagogischen Gehalt der Dialektik von Freiheit und Zwang in der Erziehung bei Kant im Unterkapitel *Die Erziehung des Individuums* im vorhergehenden Kapitel der vorliegenden Arbeit.

¹⁹⁵ Siehe hierzu das Unterkapitel *Die Erziehung des Individuums* im vorhergehenden Kapitel der vorliegenden Arbeit.

„Er ist frey erzogen, doch ohne beschwerlich zu fallen. Er hat niemals die Härte erfahren und ist immer lenksam in Ansehung gelinder Vorstellungen erhalten worden. Ob er gleich nicht zu Manieren dressiert worden ist, so hat man doch die Ungezogenheit verhütet, ohne ihn durch Verweise verschämt und blöde zu machen. Dieses war um desto nothwendiger, damit eine anständige Freymüthigkeit sich in ihm gründe und vornehmlich, damit er nicht in die Nothwendigkeit versetzt würde, zur Lüge seine Zuflucht zu nehmen. Um deswillen sind ihm einige kindische Fehler auch lieber verziehen worden, als daß er in Versuchung gebracht würde die Regel der Wahrhaftigkeit zu übertreten“ (*Brief an Christian Heinrich Wolke*, 28. März 1776, *Briefe*, X 192).

Betrachtet man die Sache jedoch näher, so löst sich dieser scheinbare Widerspruch auf. Denn Kant spricht sich auch im *Brief an Wolke* nicht für ein pädagogisches Laisser-faire aus: Ihm zufolge wurden in der Erziehung des kleinen Motherby durchaus Maßnahmen ergriffen, die eine mögliche „Ungezogenheit verhüten“ sollten. So stellt er auch hier nicht die Notwendigkeit der pädagogischen Disziplinierung des Zöglings infrage und befürwortet nicht einen Verzicht auf Einwirkungen des Erziehers auf die Freiheit des Zöglings zugunsten eines strikten Gewährenlassens. Insofern widerruft er hier nicht seine in den *Reflexionen 1473* und *1474* festgehaltene Einsicht, dass Erziehung strukturell betrachtet beides ist, sowohl Förderung der Selbsttätigkeit des Zöglings als auch eine Einwirkung auf ihn, die ihm Grenzen setzt und gegenüber seiner Willkür objektive Notwendigkeiten geltend macht¹⁹⁶. Wenn sich Kant also in dem *Brief an Wolke* gegen Zwang in der Erziehung ausspricht, so geht es ihm nicht um diese Grundstruktur der Erziehung, sondern vielmehr um die Erziehungsmittel: Diese sollen – auch in Hinsicht auf die notwendige Disziplinierung – nach Möglichkeit keinen unmittelbaren Zwangscharakter haben, sondern mehr aus Hinweisen gegenüber dem Zögling auf die für ihn oder andere schädlichen Konsequenzen seines Handelns bestehen¹⁹⁷. Diese Art auf ihn einzuwirken hat nach Kant nicht nur den pädagogischen Vorteil, dass der Zögling selbst dann, wenn er von etwas abgehalten werden soll, noch seine Freiheit spüren kann, sondern auch den, dass damit zugleich charakterlichen Fehlentwicklungen wie Verstellung und Falschheit entgegengewirkt wird¹⁹⁸.

Nach Kant erstreckt sich die „negative Erziehung“ des kleinen George neben der „Leitung der Freyheit“ des Weiteren auf die Verstandesbildung:

„Übrigens hat er noch nichts gelernet, ausser lateinische Schrift kennen und, wenn ihm die Buchstaben vorgesagt werden, dieselbe (aber nur mit der Bleyfeder) zu schreiben. Er ist also die glatte Tafel, auf die noch nichts gekritzelt ist, und die itzt einer Meisterhand überliefert werden soll, um die unauslöschlichen Züge der gesunden Vernunft, der Wissenschaft und Rechtschaffenheit darein zu graben“ (ebd.).

Kant hebt hier positiv hervor, dass der kleine Motherby bisher in nichts unterrichtet wurde außer in der lateinischen Schrift. Er plädiert damit dafür, dass der

¹⁹⁶ Siehe hierzu die Überlegungen zum pädagogischen Gehalt der Dialektik von Freiheit und Zwang in der Erziehung bei Kant im Unterkapitel *Die Erziehung des Individuums* im vorhergehenden Kapitel der vorliegenden Arbeit.

¹⁹⁷ Dafür hat sich auch John Locke in seinen *Gedanken* ausgesprochen: Locke 83.

¹⁹⁸ Siehe hierzu auch die Interpretation der *Reflexion 1473* im Unterkapitel *Die Erziehung des Individuums* im vorhergehenden Kapitel der vorliegenden Arbeit.

eigentliche Unterricht in dem in der Gesellschaft akkumulierten Wissen und die Unterweisung in den zivilisatorischen Fertigkeiten erst nach dem Vorschulalter beginnen sollen.¹⁹⁹ Denn dadurch werde einerseits dem „gesunden Verstand“ des Zöglings Raum gegeben, den „Jahren gemäß sich ohne Zwang [zu] entwickeln“, und andererseits verhütet, dass sich dieser bloß eine wieder nur schwer korrigierbare „Halbbildung“²⁰⁰ aneigne, die ansonsten neben den für ein Eindringen in geistige Gegenstände noch nicht ausreichend entwickelten Verstandeskräften des Zöglings einer nur oberflächlichen Wissensvermittlung durch den fachlich und fach-didaktisch nicht geschulten Erzieher der Vorschulzeit geschuldet wäre. So ist Kants Hinweis darauf, dass der kleine George durch die Aufnahme ins Philanthropin nun „einer Meisterhand überliefert“ werde, nicht als bloße Einschmeichelei gegenüber Wolke zu verstehen, sondern als Ausdruck seiner Überzeugung, dass der Unterricht am Dessauer Erziehungsinstitut von einem hochqualifizierten Lehrpersonal durchgeführt werde²⁰¹.

Neben den Ausführungen zur „negativen Erziehung“ enthält der *Brief an Wolke* auch einige Bemerkungen zur religiösen Erziehung:

„In Ansehung der Religion ist der Geist des Philanthropins ganz eigentlich mit der Denkungsart des Vaters einstimmig, so sehr, daß er wünscht: daß selbst die natürliche Erkenntnis von Gott, so viel er mit dem Anwachs seines Alters und Verstandes davon nach und nach erlangen mag, eben nicht gerade zu auf Andachtshandlungen gerichtet werden möge, als nur, nachdem er hat einsehen lernen: daß sie insgesamt nur den Werth der Mittel haben, zur Belebung einer thätigen Gottesfurcht und Gewissenhaftigkeit in Befolgung seiner Pflichten, als göttlicher Gebothe“ (ebd.).

Kants Thema ist hier weniger die Art und Weise, wie dem jungen Motherby der Begriff von Gott nahegebracht werden soll, denn in der Methode einer altersgemäßen, die Einsichtsfähigkeit des Zöglings berücksichtigenden physikotheologischen Annäherung an den Gottesbegriff²⁰² weiß er sich mit den Philanthropinisten einig²⁰³. Es geht ihm vielmehr darum, sich mit Wolke über den Stellenwert von religiösen Zeremonien im religiösen Leben und der darauf bezogenen religiösen Erziehung zu verständigen. Kant stimmt dabei mit Robert Motherby überein, dass die Teilnahme am Gottesdienst nicht als Selbstzweck und Höhepunkt

¹⁹⁹ Kant schließt sich also auch hinsichtlich der geistigen Bildung Rousseaus Konzept der „negativen Erziehung“ an: „Eigentlich dürften Kinder ihre seelischen Kräfte nicht eher gebrauchen, als bis sie voll entwickelt sind. Denn sie können das Licht der Lehren, das ihr ihnen vorhältet, nicht sehen, solange die Seele blind ist. Wie sollen sie im weiten Feld der Gedanken einer Straße folgen können, die die Vernunft dem schärfsten Auge nur andeutend zeigt?“ (Rousseau: *Emil* 72) Allerdings spricht sich Rousseau im Unterschied zu Kant dafür aus, dass die „negative Erziehung“ bis zum zwölften Lebensjahr vorherrschend in der Erziehung des Zöglings liegen soll.

²⁰⁰ Zur Problematik der „Halbbildung“ siehe Adornos Aufsatz *Theorie der Halbbildung* von 1959.

²⁰¹ Zu Kants Hochschätzung der Lehrerausbildung am Dessauer Philanthropin siehe auch das Kapitel *Die Aufsätze zum Dessauer Philanthropin: Notwendigkeit einer Reform des Bildungswesens* in der vorliegenden Arbeit.

²⁰² Zu dieser Methode siehe das Unterkapitel *Die Erziehung des Individuums* im vorhergehenden Kapitel dieser Arbeit.

²⁰³ Zur philanthropischen religiösen Erziehung siehe Weisskopf: *Immanuel* 67 sowie die *Tafel XLVIII* in Basedows *Elementarwerk. Dritter Band*, auch abgedruckt als *Tafel III, Abbildung 10* in Hirsch 72.

christlicher Praxis angesehen werden dürfe, sondern nur als Mittel, um sich für die Verwirklichung eines christlichen Standpunktes im Alltag durch gewissenhafte Erfüllung moralischer Pflichten zu stärken, und dass deswegen der kleine George erst mit dem zeremoniellen Gottesbekenntnis bekannt gemacht werden solle, wenn er in der Lage sei, den Sinn und Stellenwert der „Andachtshandlungen“ einzusehen. Kant begründet diese Überzeugung mit Argumenten, die er später auch noch in seiner *Religionsschrift*²⁰⁴ vertreten wird²⁰⁵:

„Denn: daß die Religion nicht als eine Art von Gunstbewerbung und Einschmeichelung bey dem höchsten Wesen sey, in Ansehung deren die Menschen sich nur durch die Verschiedenheit ihrer Meynungen, von der Art, die ihm die beliebteste seyn möchte, unterscheiden ist ein Wahn, der, er mag auf Satzungen oder frey von Satzungen gestimmt seyn, alle moralische Gesinnung unsicher macht und auf Schrauben stellt, dadurch, daß er, ausser dem guten Lebenswandel noch etwas anderes als ein Mittel annimmt, die Gunst des Höchsten gleichsam zu erschleichen und sich dadurch der genauesten Sorgfalt in Ansehung des ersteren gelegentlich zu überheben, und doch auf den Nothfall eine sichere Ausflucht in Bereitschaft zu haben“ (ebd. 192 f.).

Kants zentraler Kritikpunkt daran, religiösen Zeremonien einen Wert an sich zuzuschreiben, besteht darin, dass dadurch wahre Moralität zerstört werde und die religiöse Praxis notwendig den Charakter der Heuchelei annehme, da man glaube, seine Schuldigkeit gegenüber Gott durch regelmäßige Kirchenbesuche, öfteres Beten und Partizipation an anderen kirchlichen Riten zu tun und ihn sich darüber gewogen zu stimmen. Denn nach Kant gibt es kein anderes Gott wohlgefälliges Leben „ausser dem guten Lebenswandel“. Deswegen fordert er Wolke – höflich, aber bestimmt – dazu auf, dem kleinen George, wenn er schon an den am Philanthropin üblichen „Andachtshandlungen“²⁰⁶ teilnehmen soll, doch vorher den Sinn und Zweck derselben zu erklären, auch wenn das aufgrund seines Alters und seiner Unerfahrenheit in sittlichen und religiösen Dingen ein schwieriges bis unmögliches Unterfangen darstelle:

„Aus diesen Gründen ist es unserem Zögling bis itzt noch unbekannt geblieben, was Andachtshandlung sey. Daher es einiger Kunst bedürfen möchte, ihm, wenn er derselben, Ihrem Gutbefinden nach, zum erstenmale beywohnen müste, davon einen faßlichen und richtigen Begriff bezubringen“ (ebd. 193).

²⁰⁴ Siehe hierzu *Religion*, VI 168 ff.

²⁰⁵ Dies heben auch Vorländer und Fritzsche hervor: Vorländer: *Immanuel Kant* 221; Fritzsche 140.

²⁰⁶ Siehe hierzu den fiktionalen, aus der Perspektive eines Kindes verfassten Bericht von Johann Gottlieb Schummel über seinen Besuch der öffentlichen Prüfung vom 13. bis 15. Mai 1776 am Dessauer Philanthropin: Schummel 62 ff. Basedow spricht sich zwar dagegen aus, Kinder zum Beten anzuhalten, hält aber die Teilnahme an religiösen Zeremonien durchaus für ein Mittel der religiösen Erziehung: *Methodenbuch* 364 ff.

III 1781-1790

Nach eigenem Bekunden widmet sich Kant in den achtziger Jahren der Vollendung seines „kritischen Geschäfts“ (*KdU*, V 170)¹, das er in die Entwicklung einer auf kritischen Grundsätzen beruhenden Metaphysik überführen will. Zudem entwickelt er in einigen Aufsätzen die Grundzüge einer Geschichtsphilosophie, in denen er auch auf Erziehungsfragen in ihrer Funktion als Beitrag zur Bildung der Menschheit zu sprechen kommt.

1. Die *Kritik der reinen Vernunft* (A 1781/ B 1787) Als Beitrag zu einer Erziehungstheorie?

Es mag verwunderlich erscheinen, dass ausgerechnet Kants transzendental-logische Untersuchung des Erkenntnisvermögens, die die Metaphysik „in den sicheren Gang einer Wissenschaft“ bringen sollte (*KrV B XXIII, III 15*), überhaupt in einer Analyse seiner Überlegungen zur Erziehung in einem eigenen Kapitel abgehandelt wird². Dies erscheint umso begründungsbedürftiger, da Kant selbst davor gewarnt hat, dass zum einen in eine solche Untersuchung „gar keine Begriffe hineinkommen müssen, die irgend etwas Empirisches in sich enthalten“ (*KrV B 28, III 45*) und dass es zum anderen „eine Verunstaltung der Wissenschaften [ist], wenn man ihre Grenzen in einander laufen lässt“ (*KrV B VIII, III 8*). Allein von dieser Programmatik her ist es alles andere als einleuchtend, in der *Kritik der reinen Vernunft* oder auch nur in Teilen dieses Werks einen Beitrag Kants zur Erläuterung pädagogischer Fragestellungen zu sehen.

Jenseits der erkenntnistheoretischen Fragen, denen Kants Schrift sich in ihrem eigentlichen Anliegen widmet, setzen sich jedoch mehrere Interpretationen dafür ein, die *Kritik der reinen Vernunft* als Beitrag zur Aufhellung pädagogischer Positionen und Problemstellungen zu lesen. Im Wesentlichen lassen sich diese Interpretationen in drei Gruppen einteilen:

- Kants Hinweise auf den Philosophieunterricht der Jugend in der *Methodenlehre* der *Kritik der reinen Vernunft* wird als Essenz einer Erziehungslehre gelesen³.

¹ Die *Kritik der Urteilskraft* wird auch deshalb bereits in diesem Teil mit behandelt, obwohl ihr Erscheinungsdatum in das Jahr 1790 fällt und sie dem chronologischen Aufbau der Arbeit folgend erst im nächsten Kapitel berücksichtigt werden dürfte.

² So hält etwa Werner Bötte die *Kritik der reinen Vernunft* in pädagogischer Hinsicht für wenig ergiebig: Bötte 12.

³ Diese Position wird im Folgenden anhand der Überlegungen Wolfgang Fischers zur *Kritik der reinen Vernunft* diskutiert.

- In der Erkenntnistheorie Kants wird die wissenschafts- oder bildungstheoretische Grundlegung der Pädagogik gesucht⁴.
- Philosophie und Pädagogik werden in Anliegen und Zwecksetzung in ihrer unterschiedlichen Ausrichtung als identisch gesetzt⁵.

In der Darstellung dieser Interpretationsrichtungen unternimmt die vorliegende Arbeit deshalb an dieser Stelle den Versuch, die Aufnahme der *Kritik der reinen Vernunft* oder Teile davon in den Kanon einer bildungs- oder erziehungstheoretischen Entwicklung Kants zu hinterfragen, indem sie die Argumente der pädagogisch interessierten Literatur aufführt, ohne eine ausführliche Darstellung der *Kritik der reinen Vernunft* zu unternehmen, die über den Ansatz der vorliegenden Arbeit weit hinausreichen würde⁶.

1.1. Wolfgang Fischer: Erziehung zu einer kritischen Haltung

Wolfgang Fischer stellt in zwei Aufsätzen *Kant und die „Kritikfähigkeit“ als pädagogisches Prinzip* und *Die skeptische Methode kann pädagogisch nicht entbehrt werden* seine Auffassung dar, dass Kant in der *Kritik der reinen Vernunft* auch ein pädagogisches „Prinzip“ thematisiere (Fischer: *Methode* 325; siehe auch *Kant* 14). Fischer will damit nicht in Abrede stellen, dass es Kant in seinem Hauptwerk darum geht, einen Beitrag zur Klärung philosophischer Problemstellungen zu leisten. Seine pädagogische Interpretation der Kantischen Schrift sieht er jedoch durch zwei Argumente gerechtfertigt: Zum einen sei zu beachten, „daß Pädagogik selbst in ihren Fundamenten philosophisch ist“ (Fischer: *Methode* 311), zum anderen beschäftige sich Kant selbst in der *Kritik der reinen Vernunft* mit „der akademischen Unterweisung der Jugend“ (ebd.). Fischer kommt, ausgehend von seiner Interpretation der Erörterungen Kants zum Stellenwert der „sceptischen Methode“ in der „Transscendentalphilosophie“ im Unterabschnitt *Antithetik der reinen Vernunft* im Antinomienkapitel (*KrV B* 451 ff., *III* 291 ff.), bei der Besichtigung der Bemerkungen Kants zum „akademischen Unterricht“ im Unterabschnitt *Die Disciplin der reinen Vernunft in Ansehung ihres polemischen Gebrauchs* in der *Methodenlehre* (*KrV B* 782 ff., *III* 493 f.) zu dem Befund, dass Kant dort, „wohl weniger philosophisch als pädagogisch besorgt“, seine Ansicht darlege, dass „die skeptische Methode [...] auch der Jugend anzusinnen sei“ (Fischer: *Methode* 324). Fischer expliziert dieses „Ansinnen“ näher damit, dass „es für Kant durchaus angezeigt gewesen sein [dürfte], [...] ein gewisses skeptisches Polemisieren und Opponieren in alle Bildung aufzunehmen“ (ebd. 312) beziehungsweise „ein rückhaltloses Fragen, das grundsätzlich nichts ausspart, allem Erziehen und Unterrichten beizugesellen und im Laufe der Jahre, den

⁴ Zur Kritik dieser Position sollen Überlegungen zur *Kritik der reinen Vernunft* des renommierten Kant-Experten Lutz Koch auf ihre Stichhaltigkeit hin überprüft werden.

⁵ Für die Besprechung dieser Position wird Munzels pädagogische Interpretation der *Kritik der reinen Vernunft* herangezogen.

⁶ Die Versuche der „frühen pädagogischen Kantianer“, aus Kants Philosophie eine systematische Pädagogik zu entwickeln, bleiben im Folgenden unberücksichtigt. Ausdrücklich beziehen diese Theoretiker die Kantischen Überlegungen nur als Hintergrund einer neu zu entwickelnden Pädagogik mit ein. Siehe zur pädagogisch-geschichtlichen Einordnung Schmidt sowie Ruberg.

Bildungsgang vollendend, gleichsam tonangebend werden zu lassen“ (Fischer: *Kant* 17)⁷. Nach Fischer führt eine von der skeptischen Methode getragene Bildung die Jugendlichen zur „Selbsterkenntnis“ der Vernunft, also dazu, „daß es vollkommen hoffnungslos ist, ‚auf gegründete‘, diskursive ‚Art‘ eine Antwort auf unsere Lebensprobleme zu finden“, sie führt also zu einer „docta ignorantia“, zu einer „belehrten Unwissenheit, die alles Sagen der Enthaltung von vermessenen Erwartungen unterwirft“ (Fischer: *Kant* 18). An Kant ist nach Fischer zu kritisieren, dass er diese Einsicht in die „Grenze der Vernunft“ nur auf den Bereich metaphysischer Theoriebildung bezogen habe und einer zeit- und philosophiegeschichtlich bedingten⁸ „Naivität hinsichtlich der Begründbarkeit der Annahme ‚reiner moralischer Gesetze‘“ (ebd.) aufgefressen sei.

An Fischers pädagogischer Interpretation der *Kritik der reinen Vernunft* erscheint es prima facie als merkwürdig, dass er ausgerechnet Immanuel Kant als Kronzeugen für ein Prinzip in der Bildung der Jugend heranzieht, das zu einer „Einsicht“ in die Bedingtheit und Beschränktheit *aller* Erkenntnisbemühungen führe. Hatte Kant es doch für einen Skandal gehalten, dass sich die Metaphysik im Unterschied zur Naturwissenschaft und der Mathematik noch nicht auf dem „sicheren Weg der Wissenschaft“ befinde (*KrV B XV, III 11*), und wollte er doch diesen Skandal durch seine transzendental-logische Analyse der menschlichen Erkenntnisfähigkeit „einmal für allemal“ beseitigen⁹ (*KrV B XXXff., III 19 ff.*). Als Resultat dieser Analyse ergab sich für Kant, dass in der Tat der menschlichen Erkenntniskraft eine unüberwindliche Schranke gesetzt sei, dass sie nämlich beschränkt sei auf den Gegenstandsbereich möglicher Erfahrung beziehungsweise auf die Erkenntnis der „Dinge als Erscheinungen“ und dass eine „unvermeidliche Unwissenheit in Ansehung der Dinge an sich selbst“ zu konstatieren sei (*KrV B XXVff., III 16 ff.*). Dieses Ergebnis wollte Kant aber keineswegs als ein Ins-Recht-Setzen des „Scepticism“ verstanden wissen, für den letztlich keine Erkenntnis eines strengen Beweises fähig ist und deswegen allgemein verbindliche Gültigkeit beanspruchen könne¹⁰, wies er doch explizit darauf hin, dass selbst seine „Kritik [...] nicht dem *dogmatischen Verfahren* der Vernunft in ihrem reinen Erkenntniß, als Wissenschaft, entgegengesetzt [ist] (denn diese muß jederzeit dogmatisch, d. i. aus sicheren Principien a priori streng beweisend, sein)“ und dass sie „die nothwendige vorläufige Veranstaltung zur Beförderung einer gründlichen Metaphysik als Wissenschaft [ist], die nothwendig dogmatisch und nach der strengsten Forderung

⁷ Dieser pädagogischen Rezeption der *Kritik der reinen Vernunft* schließt sich auch Bockow an: Bockow 143.

⁸ Siehe hierzu Fischer: *Methode* 313 f., 319.

⁹ Letzteren Punkt hält auch Schönherr in seiner Betrachtung der pädagogischen Kantrezeption Fischers fest: siehe Schönherr: *Skepsis* 64.

¹⁰ Siehe hierzu auch Marian Heitger, der in seinem Aufsatz *Aufklärung als pädagogisches Programm* in Anschluss an Kants Hinweis „Aufklärung in einzelnen Subjecten durch Erziehung zu gründen, ist also gar leicht“ (*Orientieren, VIII 147 Fn.*) einige Thesen zu einer auf Aufklärung gerichteten Pädagogik entwickelt und dabei – einige Stellen aus der *Kritik der reinen Vernunft* und Kants *Nachricht* interpretierend – zu dem Ergebnis kommt, dass gegen einen epistemischen Skeptizismus mit Kant darauf zu dringen ist, „was Bedingung und Voraussetzung der Aufklärung ist“, nämlich „die Kraft der Vernunft, Wahres zu erkennen, es allgemein gültig zu machen“ (Heitger: *Aufklärung* 139 f.).

systematisch [...] ausgeführt werden muß“¹¹ (*KrV B XXXVf., III 21 f.*). Insofern eignet sich Kant schlecht als eine Berufungsinstanz für eine Ansicht, die in einer „belehrten Unwissenheit, die *alles* Sagen der Enthaltung von vermessenen Erwartungen unterwirft“ (Fischer: *Kant* 18, Hervorhebung, FL), den Ziel- und Endpunkt menschlicher Erkenntnisbemühungen sieht.

Betrachtet man die Stelle in der *Methodenlehre* der *Kritik der reinen Vernunft* näher, in der nach Fischers Auffassung Kant ein pädagogisches Prinzip der Jugendbildung festhält, so ist festzustellen, dass dieser dort weder von einer skeptischen noch von einer kritischen Methode redet¹²:

„Aber die Jugend, welche dem akademischen Unterrichte anvertrauet ist, soll doch wenigstens vor dergleichen Schriften [Schriften, die beanspruchen, die Freiheit des menschlichen Willens, die Hoffnung eines künftigen Lebens und das Dasein Gottes weggedemonstriert zu haben, FL] gewarnt und von der frühen Kenntniß so gefährlicher Sätze abgehalten werden, ehe ihre Urtheilskraft gereift, oder vielmehr die Lehre, welche man in ihnen gründen will, fest gewurzelt ist, um aller Überredung zum Gegentheile, woher sie auch kommen möge, kräftig zu widerstehen?

Müßte es bei dem dogmatischen Verfahren in Sachen der reinen Vernunft bleiben, und die Abfertigung der Gegner eigentlich polemisch, d.i. so beschaffen sein, daß man sich ins Gefecht einließe und mit Beweisgründen zu entgegengesetzten Behauptungen bewaffnete, so wäre freilich nichts rathsamer *vor der Hand*, aber zugleich nichts eiteler und fruchtloser *auf die Dauer*, als die Vernunft der Jugend eine Zeit lang unter Vormundschaft zu setzen und wenigstens so lange vor Verführung zu bewahren [...] Gerade das Gegentheile von dem, was man hier anrath, muß in der akademischen Unterweisung geschehen, aber freilich nur unter der Voraussetzung eines gründlichen Unterrichts in der Kritik der reinen Vernunft. Denn um die Principien derselben so früh als möglich in Ausübung zu bringen und ihre Zulänglichkeit bei dem größten dialektischen Scheine zu zeigen, ist es durchaus nöthig, die für den Dogmatiker so furchtbaren Angriffe wider seine, obzwar noch schwache, aber durch Kritik aufgeklärte Vernunft zu richten und ihn den Versuch machen zu lassen, die grundlosen Behauptungen des Gegners Stück für Stück an jenen Grundsätzen zu prüfen“ (*KrV B 782 f., III 493 f.*).

Kant wendet sich an dieser Stelle gegen Befürchtungen von Teilen der gebildeten Öffentlichkeit seiner Zeit, dass Studierende durch die Lektüre von Philosophen und „Freigeistern“, die des Atheismus, des Materialismus oder der Religionskritik bezichtigt wurden, auf „gefährliche“ theoretische Ansichten gebracht und in ihren sittlichen Grundsätzen „verdorben“ würden. Gegen diese Sorge und die aus ihr resultierende Forderung, solche Schriften der akademischen Jugend möglichst vorzuenthalten, spricht sich Kant dafür aus, dass diese und die darin enthaltenen Argumente den Studierenden durchaus zur Beurteilung vorgelegt werden sollten – „freilich nur unter der Voraussetzung eines gründlichen Unterrichts in der Kritik der reinen Vernunft“. Wenn er hier darauf dringt, dass die Studenten, bevor sie sich

¹¹ Dass es Kant in seiner Vernunftkritik „um das Ausfindigmachen eines tragfähigen Fundaments, von dem aus gesicherte Erfahrung und Erkenntnis möglich wird“, geht, hebt auch Bockow hervor, allerdings ohne expliziten kritischen Bezug auf Fischer, dessen pädagogischer Rezeption der *Kritik der reinen Vernunft* er sich anschließt (Bockow 144).

¹² Auch diesen Punkt stellt Schönherr in seiner Betrachtung der pädagogischen Kantrezeption Fischers heraus: Schönherr: *Skepsis* 63.

mit Beweisgründen für oder gegen die Existenz Gottes, für oder gegen die Möglichkeit eines freien Willens beziehungsweise für oder gegen die Substantialität der Seele aussprechen, sich zunächst einmal darüber Rechenschaft ablegen, welche Gegenstände überhaupt Gegenstände möglicher Erkenntnis sind¹³, und die logischen Bedingungen der menschlichen Erkenntnisfähigkeit untersuchen, dann tritt er gar nicht für eine pädagogische *Methode* des Unterrichts ein, sondern für einen bestimmten Unterrichtsgegenstand, nämlich die Vermittlung der Einsichten, die er in seiner Prüfung und Durchmusterung¹⁴ der Leistungsfähigkeit der Vernunft in Hinsicht auf der Erfahrung vorgängige Erkenntnisse in seiner *Kritik der reinen Vernunft* gewonnen hat. Und genau für die Aneignung dieses Unterrichtsgegenstandes hält Kant eine Auseinandersetzung der akademischen Jugend mit den Thesen der „Freigeister“ für zweckmäßig, denn dadurch würden sie die ihr vorgetragenen Argumente selbst anzuwenden lernen¹⁵ und „frühzeitig“ die „eigene Kraft [fühlen], sich wider dergleichen schädliche Blendwerke, die für [...] [sie] zuletzt allen Schein verlieren müssen, völlig zu sichern“ (*KrV B 783 f., III 494*). Kant spricht sich also an dieser Stelle gar nicht dafür aus, dass die Studierenden dazu ermuntert werden sollten, alle an sie herangetragenen Geltungsansprüche theoretischer oder praktischer Urteile zu hinterfragen und sie als unhaltbar zurückzuweisen, sondern dafür, ihnen solides Wissen über die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis beizubringen und sie dadurch zu befähigen, Theorien über metaphysische Fragestellungen wissenschaftlich zu prüfen, das heißt an ihnen und den in ihnen vorgebrachten Argumenten zu unterscheiden, was mit Recht Geltung verlangen darf und was nicht.

Fischer sieht durchaus, dass Kant für die akademische Jugend „einen gründlichen Unterricht in der Kritik der reinen Vernunft“ empfahl, bevor sie sich mit metaphysischen Theorien auseinandersetzen sollte (Fischer: *Kant* 17), interpretiert jedoch diese Empfehlung als ein bloßes Reihenfolgeproblem zwischen einer Disziplinierung der „Vernunft gegen ihren Hang, auszuschweifen und sich auf hohen Türmen zur faulen Ruhe zu begeben“ (ebd. 17 f.), die nach Fischer die Kritik leistet, und einer „skeptischen Polemik“ gegen „alle transzendenten Wahrprüche“ (ebd. 18) und will gegen Kant die Reihenfolge umgedreht haben: nicht zuerst Kritik, dann Skepsis, sondern umgekehrt: zuerst Skepsis, dann Kritik. Indem Fischer Kants Überlegungen als ein Reihenfolgeproblem auffasst, abstrahiert er von ihrem inhaltlichen Zusammenhang – nur die logische Analyse des Erkenntnisvermögens selbst verbürge eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit metaphysischen Theorien – und bricht sie inhaltlich auf zwei Stellungen zu Theorien herunter: einerseits Skepsis im Sinne eines radikalen Zweifels an allen Wahrheitsansprüchen, andererseits Kritik im Sinne einer „docta ignorantia“, einer „Enthaltung von vermessenen Erwartungen“ (ebd.). Er löst damit Kants Forderung nach einer Unterweisung der

¹³ Siehe hierzu auch Schönherr: *Skepsis* 63.

¹⁴ Das ist es im Übrigen, was Kant unter Kritik versteht (siehe hierzu vor allem: *KrV B 766, III 484*), und nicht einfach ein In-Frage-Stellen, wie Fischer nahelegt.

¹⁵ Wenn man in dieser Überlegung Kants zum Unterricht der Studenten in Philosophie ein pädagogisches Prinzip angesprochen sehen möchte, so könnte man meines Erachtens am ehesten eine Verbindung zu der in der *Nachricht* analysierten didaktischen Methode herstellen; siehe hierzu das Kapitel I.3 in der vorliegenden Arbeit.

akademischen Jugend in der Kritik der reinen Vernunft in einen Appell auf, die „Kritikfähigkeit“ der Jugend „als pädagogisches Prinzip“ anzuerkennen¹⁶.

Wenn Fischer Kants obige Bemerkungen zum akademischen Unterricht als Herausarbeitung eines „pädagogischen Prinzips“ interpretiert, dann hält er dafür, dass diese sich generell auf die Jugendbildung bezögen¹⁷. Nun verwendet er auch einige interpretatorische Anstrengungen darauf zu zeigen, dass Kant, wenn er von der „akademischen Unterweisung“ der Jugend spricht (*KrV B 783, III 493*), allgemein den Schulunterricht von Jugendlichen meint (Fischer: *Kant* 14). Dieser interpretatorische Aufwand wird jedoch hinfällig, wenn man sich Kants Überzeugung klar vor Augen stellt, dass er mit seiner Kritik der reinen Vernunft ein wuchtiges Instrument zu liefern geglaubt hat, das den Streit metaphysischer Denkrichtungen auf ein wissenschaftliches Fundament zu stellen erlaubt, und seine Bemerkungen zum akademischen Unterricht in diesen Kontext stellt: Kant spricht sich dafür aus, die Aneignung dieses Instruments frühzeitig im wissenschaftlichen Studium der Philosophie zu verankern. Falls die Jugendlichen bereits in der Schule in Philosophie unterrichtet werden, dürfte für Kant nichts dagegen einzuwenden sein, dass sie mit den Grundsätzen der *Kritik der reinen Vernunft* bekannt gemacht würden, sofern ihnen die erkenntnistheoretische Fragestellung und deren Bedeutung innerhalb des philosophischen Nachdenkens über den Menschen und die Welt vermittelt werde. Gegen Fischer bleibt jedoch festzuhalten, dass Kant mit seiner Forderung nach „einem gründlichen Unterricht in der Kritik der reinen Vernunft“ keinen Beitrag zur Jugendbildung überhaupt im Auge hat, sondern zu einem soliden Philosophieunterricht.

Betrachtet man den weiteren Kontext, in dem Kants Überlegungen zum Philosophieunterricht angesiedelt sind, so ist festzustellen, dass er mit dem Unterabschnitt *Die Disciplin der reinen Vernunft in Ansehung ihres polemischen Gebrauchs* keineswegs auf die Darstellung eines pädagogischen Prinzips abzielt. Kant spricht sich darin vielmehr dafür aus, dass am Streit der Vernunft über dogmatisch angenommene Behauptungen wie der Existenz Gottes oder der Unsterblichkeit der Seele keine äußerlichen Grenzziehungen geltend gemacht werden sollten, zum Beispiel dadurch, dass die Obrigkeit das In-Zweifel-Ziehen solcher Behauptungen zur Verteidigung des „gemeinen Besten“ verbietet (*KrV B 774 f., III 488 f.*), sondern dass das Führen solcher Auseinandersetzungen gänzlich der Vernunft, das heißt dem rationalen Argumentieren, überlassen bleiben solle. Nach Kant wird dies sogar zur Weiterentwicklung der Vernunft beitragen, indem solche Dispute eine Herausforderung darstellen, das Vermögen, zu Einsichten zu gelangen, die jegliche Erfahrung transzendieren, zu untersuchen und kritisch zu prüfen (siehe *KrV B 775, III 489*). Dadurch würde man für die argumentative Auseinandersetzung um Positionen, die die Selbstauffassung des Menschen hinsichtlich seiner Stellung in der Welt zum Inhalt haben, zu einer Grenzziehung gelangen, die der Vernunft

¹⁶ Siehe den Titel von Fischers Aufsatz *Kant und die „Kritikfähigkeit“ als pädagogisches Prinzip*. Christopher Korn löst Kants Programm der Vernunftkritik ebenso in „die Notwendigkeit einer kritischen Haltung, welche in der Methode philosophisch begründet werden sollte“ auf: Korn 95.

¹⁷ Diese Ansicht Fischers übernimmt Schönherr allerdings kritiklos in seiner Betrachtung der pädagogischen Kantrezeption Fischers: Schönherr: *Skepsis* 61 ff.

selbst entstammt – zur Kritik der reinen Vernunft (KrV B 778 ff, III 491 f.). Wenn sich Kant also in diesem Unterabschnitt seiner *Kritik* für ein Prinzip ausspricht, dann besteht dieses darin, dass das rationale Argumentieren frei vonstattengehen und nicht durch Zensur oder andere äußerliche Beschränkungen¹⁸ in vorab festgelegte Bahnen gelenkt werden solle. Und unter dem Gesichtspunkt *dieses* Prinzips kommt er dann auch auf den akademischen Unterricht zu sprechen.

1.2. Lutz Koch: Erkennen = Erzeugen = Lernen

Lutz Koch stellt in seinem Aufsatz *Kants Revolutionen* die These auf, dass „Kants Revolutionen [...] das Potential einer tiefreichenden Umgestaltung der Pädagogik“ enthalten (Koch: *Revolutionen* 9). Dazu stellt er „Kants *Umkehrung* unserer Vorstellungen über das, was wir das *Subjekt* zu nennen pflegen“, dar und versucht zu zeigen, wie mit dieser Umkehrung „eine Umwälzung in unseren Vorstellungen vom Subjekt der Erziehung, der Bildung und des Lernens verbunden ist“ (ebd. 10). Nach Koch hat Kants Revolutionierung des Nachdenkens über das Subjekt drei Dimensionen: eine theoretische, eine ethische und eine ästhetische; die erste Dimension handle Kant in der *Kritik der reinen Vernunft* ab, die zweite in der *Kritik der praktischen Vernunft* und die dritte in der *Kritik der Urteilskraft*. Diese drei Dimensionen der Revolutionierung des Nachdenkens über das Subjekt bilden nach Koch bei Kant zugleich den Stoff für eine vierte, alle anderen drei miteinschließende Dimension, nämlich eine pädagogische: So erweise sich das Subjekt in theoretischer, in praktischer und in ästhetischer Hinsicht „nicht nur als rezeptiv, sondern auch als *autonom*“, was für die Pädagogik zur Folge habe, dass sie „sich nicht nur mit didaktischer *Anpassungstechnik* an gesellschaftliche Erwartungen und politische Vorgaben zufrieden geben dürfe, sondern sich zugleich als *Befreiungskunst* ausbilden müsse, die den mehrfachen Sinn von Autonomie im Heranwachsenden als erkennendem Subjekt, als handelnder Person und schlicht als Mensch in seiner Menschlichkeit freizusetzen strebt“ (ebd. 21).

Koch lässt es zwar offen, ob Kant *selbst* die pädagogische Konsequenz aus seinen drei Revolutionen gezogen habe und gezogen haben wollte¹⁹. Dennoch legt Koch genau das nahe, wenn er in seiner Erörterung der drei Dimensionen der Revolutionierung des Verständnisses von Subjektivität und in seiner Darstellung der in diesen drei Dimensionen enthaltenen pädagogischen Implikationen auf Stellen aus Kants Vorlesungen oder Schriften verweist, an denen Kant pädagogische Problemstellungen thematisiert. Deswegen soll im Folgenden kurz kritisch beleuchtet werden, wie Koch Kants Kerngedanken in der *Kritik der reinen Vernunft* pädagogisch interpretiert.

¹⁸ Kant denkt hier zum Beispiel an öffentliche Diffamierungen: „Zu dieser Freiheit gehört denn auch die, seine Gedanken, seine Zweifel, die man sich nicht selbst auflösen kann, öffentlich zur Beurtheilung auszustellen, ohne darüber für einen unruhigen und gefährlichen Bürger verurtheilt zu werden“ (KrV B 780, III 492).

¹⁹ So setzt Koch zum Beispiel ein Fragezeichen dahinter, ob Kant wirklich die von ihm herausgearbeitete Revolutionierung des pädagogischen Nachdenkens über das Subjekt im Auge hatte, wenn dieser im zweiten Aufsatz zur Unterstützung des Dessauer Philanthropins eine Revolution der Schulen fordert; siehe Koch: *Revolutionen* 21.

Koch stellt in einem ersten Abschnitt seiner pädagogischen Interpretation der *Kritik der reinen Vernunft* den Gehalt der „Revolution“ beziehungsweise der „Veränderung der Denkart“ dar (*KrV B XIII f.*, III 10; *B XIX, III 13*), die Kant der Metaphysik anempfiehlt, sodass auch in dieser Wissenschaft „die Möglichkeit einer Erkenntnis a priori“ (*KrV B XIX, III 13*) erklärt werden könne. Es handelt sich um Kants Vorschlag, die Vorstellung fallen zu lassen, „alle unsere Erkenntnis müsse sich nach den Gegenständen richten“, und dagegen anzunehmen, „die Gegenstände müssen sich nach unserem Erkenntnis richten“ (*KrV B XVI, III 11 f.*). Koch hält an dieser Überzeugung Kants folgende Revolutionierung des Nachdenkens über Subjektivität fest:

„Hier also zeigt sich auf eine erste Weise die *produktive* Tätigkeit des denkenden Subjekts, das keineswegs nur rezeptiv ist [...] *Subjekt*, das heißt jetzt: Grund von Gegenständlichkeit, Ursprung von Objekten als solchen“ (Koch: *Revolutionen* 12).

In einem zweiten Abschnitt stellt Koch die pädagogische Bedeutung von Kants „*theoretischer Revolution*“ heraus:

„Wenn das *Erkennen* nicht nur ein passives und rezeptives Abbilden einer vorgefundenen Welt ist, sondern ein aktives Erzeugen der Gegenstände als solcher gemäß unseren Vorbegriffen von Gegenständlichkeit (den Kategorien), dann muß auch das *Lernen* auf eine adäquate Weise gedacht werden. Es darf nicht als bloße Kehrseite des ‚Beibringens‘ unterschätzt werden, nicht als ‚Beigebracht-Bekommen‘, nicht als passive Rezeption gegebener Inhalte, mit denen der Lernende wie ein leerer Eimer gefüllt wird. Vielmehr muß es als spezifische Aktivität gedeutet werden, die zudem so etwas wie eine logische Vorstruktur hat, von der aus alles, was wir zu lernen haben, ‚vorverstanden‘ ist und mit der wir alles zu Lernende ‚passend‘ machen. [...] Aus diesem Grunde hat die von Kant inspirierte Tradition der Pädagogik darauf gesetzt, daß *Lernen* ein *Erzeugen* des zu Lernenden und *Lehren* die *Anregung zur Selbsterzeugung* der Erkenntnis durch den Lernenden sei. [...]

Für das Lehren folgt daraus, daß es im Grunde genommen nicht einmal als *Mitteilung* aufgefasst werden kann [...] Es wird dann allerdings schwierig, das Lehren nicht nur richtig zu bestimmen, sondern auch sprachlich angemessen zu bezeichnen. Negativ lässt es sich relativ leicht ausdrücken als Unmöglichkeit der Übertragung (Hinübertragung), Übermittlung, Darreichung u.a.m. Positiv kann es nur darin bestehen, dem Lernenden zu erklären, vorzumachen und zu zeigen, was er selbst tun kann, um zu lernen, d.h. um zum Wissen zu gelangen“ (ebd. 13 f.).

Kochs pädagogische Interpretation der *Kritik der reinen Vernunft* fußt auf seinem Schluss von der Eigenart des Erkenntnisprozesses auf die Bestimmtheit des Lernprozesses im ersten Satz des obigen Zitats. Nun ist prinzipiell nichts dagegen einzuwenden, dass, soweit es sich beim Lernen um die Aneignung von Erkenntnissen handelt, von der logischen Struktur des Erkenntnisprozesses her Anforderungen an den Lernprozess entwickelt werden – Kant selbst hat ja in seiner *Nachricht* didaktische Prinzipien der Gestaltung des (höheren) Schulunterrichts aus der logischen Struktur des Entstehungsprozesses von wissenschaftlichen Erkenntnissen erschlossen²⁰. Nur bedarf es für die Plausibilität eines Schlusses von Resultaten einer Analyse des Erkenntnisprozesses auf charakteristische Merkmale des Lernprozesses einer Prämissen-

²⁰ Siehe hierzu das Kapitel *Kants Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765-1766* in der vorliegenden Arbeit.

se, die eine pädagogische Problemstellung benennt, für die die Untersuchung des Erkenntnisprozesses ein notwendiger Beitrag zur Klärung darstellt. Ansonsten erscheint der Übergang von einer Theorie der Erkenntnis hin zu einer Theorie des Lernens als unmotiviert und es besteht die Gefahr, pädagogische Theoriebildung kurzerhand mit der philosophischen zu identifizieren²¹. Insofern hängt das „Müssen“ in Kochs obigen Schluss vom Erkennen auf das Lernen seltsam in der Luft: Es bleibt unklar, warum die transzendente Strukturierung von Erkenntnis maßgeblich für das Verständnis des Lernprozesses sein soll.

Für Kochs Interpretation scheint die Brücke zwischen erkenntnistheoretischem und pädagogischem Diskurs der Begriff „Subjekt“ zu sein. Nur gilt es da zu unterscheiden, in welcher Hinsicht vom Subjekt die Rede ist und in welchem Kontext Subjektsleistungen bestimmt werden: In Kants transzendentaler Analyse des Erkenntnisprozesses geht es darum zu zeigen, wie das Subjekt „selbst Urheber der Erfahrung, worin seine Gegenstände angetroffen werden, sein könne“ (*KrV B 127, III 105*), das heißt, begrifflich zu fassen, welche aller Erfahrung vorgängigen Subjektsleistungen nötig seien, damit Sinnesempfindungen in eine Form gebracht werden, in der ihr Gehalt überhaupt Gegenstand der Anschauung und der begrifflichen Erkenntnis sein könne²². Kant spricht dementsprechend vom Subjekt als „einem reinen Selbstbewußtsein a priori“ (*KrV B 144, III 115*) und unterscheidet dieses Selbstbewusstsein vom empirischen Bewusstsein (*KrV B 139 f., III 113*). Nun muss das Subjekt in ganz anderer Weise betrachtet werden, wenn es um die begriffliche Fassung von Lernprozessen geht²³. Da kann zum Beispiel nicht davon abstrahiert werden, in welchen geistigen Fähigkeiten der Lernende bereits eingeübt ist und über welches gegenständliche Vorwissen er verfügt: Für eine Theorie des Lernens ist der Hinweis darauf, dass, wenn der Lernende ein Urteil fällt, er eine transzendente Synthesisleistung vollführt hat, kein Beitrag dazu, den für das Lernen spezifischen Aktivitäten und Prozessen auf den Grund zu gehen. Insofern ist Kochs Übertragung von Erkenntnissen, die Kant aus der transzendentalen Analyse des Erkenntnisprozesses gewonnen hat, auf den Lernprozess weder in dessen Sinne noch sachlich zweckmäßig. Wenn es Koch aber gar nicht um die Übertragung der bestimmten Resultate der Kantischen Erkenntnistheorie auf eine Theorie des

²¹ Kant selbst warnt davor, die verschiedenen Wissenschaften mit ihren spezifischen Fragestellungen und ihrem besonderen Gegenstandsbereich nicht zu trennen: „Es ist nicht Vermehrung, sondern Verunstaltung der Wissenschaften, wenn man ihre Grenzen ineinander laufen läßt“ (*KrV B VIII, III 8*).

²² Kant weist immer wieder darauf hin, dass es eine vom Anschauen und Denken unabhängige „Materie“ gebe, die durch beides in eine Form gebracht werde. Diese Form sei jedoch genuines Produkt des anschauenden und denkenden Subjekts und habe – soweit wir wissen – nichts mit der „Materie“ zu tun. Deswegen gelte es in der transzendentalen Analyse des Erkenntnisvermögens, von dieser „Materie“ zu abstrahieren und die „reinen“ Formen der Anschauung und des Denkens in den Blick zu nehmen (*KrV B 34 ff., III 50 f.; B 117 ff., III 99 ff.*). Die Probleme, die aus dieser Trennung von Form und Inhalt für eine Theorie der Erkenntnis erwachsen, können hier nicht diskutiert werden.

²³ Kant selbst stellt klar, dass seine Untersuchung, „wie sich Begriffe a priori auf Gegenstände beziehen können“, nicht mit der Frage zu verwechseln sei, wie „ein Begriff durch Erfahrung und Reflexion über dieselbe erworben worden“ sei (*KrV B 117, III 100*).

Lernens geht, sondern er die *Kritik der reinen Vernunft* nur bemüht, um zu betonen, dass man das Lernen wie das Erkennen nicht als „passive Rezeption“ begreifen solle, sondern als „spezifische Aktivität“, dann erscheint es zumindest fragwürdig, ob über einer solchen Auseinandersetzung mit dem Hauptwerk Kants nicht dessen spezifische Leistung verloren geht²⁴.

1.3. Gisela Felicitas Munzel: Kants kritische Philosophie = Pädagogik

In ihrem Aufsatz *Anthropology and the Pedagogical Function of the Critical Philosophy* stellt Gisela Felicitas Munzel ihre These dar, „that Kant himself in fact construed the critical philosophy as a pedagogy“ (Munzel: *Anthropology* 396). Ihrer Ansicht nach besteht nämlich der Wesenskern der Kantischen Philosophie in einer „*paideia*, as an activity cultivating thinking, self-governance, and hence moral conduct of life“ (ebd. 398). In Bezug auf die *Kritik der reinen Vernunft* stützt sie diese Ansicht zum einen auf Bemerkungen Kants in seiner *Vorrede zur zweiten Auflage* (ebd. 401), in denen er auf den Nutzen seiner Untersuchung der Fähigkeit der Vernunft, zu metaphysischen Erkenntnissen zu gelangen, hinweist, nämlich dass gerade durch die Beschränkung des reinen theoretischen Vernunftgebrauchs auf die Sphäre möglicher Erfahrung dem reinen praktischen Vernunftgebrauch sein eigenes Betätigungsfeld abgesichert werde, in dem sich die Vernunft in moralisch-praktischer Hinsicht „unvermeidlich über die Grenzen der Sinnlichkeit erweitert“ (*KrV B XXIVf., III 16*). Diese wissenschaftliche Grenzziehung für die metaphysische Theoriebildung gestatte zudem „der wißbegierigen Jugend“ eine „bessere Zeitanwendung“ als „beim gewöhnlichen Dogmatismus“ (*KrV B XXXI, III 19*). Zum anderen verweist Munzel zur Unterstützung ihrer These darauf, dass Kant von der Vernunft „in terms of activity“ spricht (Munzel: *Anthropology* 403) und insbesondere die „Metaphysik“ als unentbehrliche „Vollendung aller *Cultur* der menschlichen Vernunft“ (*KrV B 878 f., III 549*) bezeichnet, sodass festzuhalten sei, „the critical philosophy [...] is not merely *about* reason, it is a disciplinarian and instructor for reason“ (Munzel: *Anthropology* 401).

Auch Munzel scheint der Warnung Kants: „Es ist nicht Vermehrung, sondern Verunstaltung der Wissenschaften, wenn man ihre Grenzen in einander laufen läßt“ (*KrV B VIII, III 8*), wenig Beachtung zu schenken, wenn sie seine kritische Philosophie mit einer Pädagogik identifiziert. Ihre Argumente für eine solche Gleichsetzung sind dabei wenig plausibel:

1. Es kann wohl kaum bestritten werden, dass Kant seiner Untersuchung dessen, auf welcher Grundlage die menschliche Vernunft überhaupt zu Erkenntnissen

²⁴ Darüber hinaus hat ein derart angestellter Vergleich zwischen Kants Erkenntnistheorie und einer Theorie des Lernens etwas für Letztere Irreführendes. Während es gerade Kants erkenntnistheoretische Einsicht ist, dass Objektivität nichts durch die sinnlich wahrgenommene Welt Gegebenes ist, sondern selbst eine Subjektleistung darstellt – insofern ist Kochs Redeweise „Erkennen [...] ist [...] ein Erzeugen der Gegenstände als solcher“ durchaus kompatibel mit Kant –, ist der analoge Schluss von Erkenntnistheorie auf eine Theorie des Lernens durchaus fragwürdig: Selbstverständlich muss das zu Lernende als Fertigkeit oder als begriffliche Vorstellung etwa durch den Lernenden selbst hervorgebracht werden. Nur muss sich dieses Hervorbringen an der Objektivität des zu Lernenden ausrichten, soll es erfolgreich sein.

gelange könne, die aller sinnlichen Erfahrung vorgängig sind, einen moralisch praktischen Nutzen zugeschrieben und darin den letzten Sinn seines kritischen Geschäfts gesehen hat – genau das hält er ja in seinem berühmten Diktum fest: „Ich mußte also das *Wissen* aufheben, um zum *Glauben* Platz zu bekommen“ (*KrV B XXX, III 19*). Nur war Kant der Meinung, dass die förderliche Wirkung der *Kritik der reinen Vernunft* auf die moralische Praxis eine sehr vermittelte sei: Indem sie das metaphysische Nachdenken auf eine wissenschaftliche Grundlage stelle, beende sie den Streit der „*Schulen*“ um den „Beweis von der Fortdauer unserer Seele nach dem Tode“ oder um den „von der Freiheit des Willens gegen den allgemeinen Mechanismus“ oder um den „vom Dasein Gottes“ und wirke so „dem *Materialism, Fatalism, Atheism*, dem freigeisterischen *Unglauben*, der *Schwärmerei* und *Aberglauben*, die allgemein schädlich werden können“, indem sie die moralischen Grundsätze des Volkes untergraben könnten, entgegen (*KrV B XXXIIff., III 19 ff.*). Insofern war Kant keineswegs der Ansicht, dass seine Hauptschrift mit einer moralischen Bildungslehre gleichzusetzen sei. Zudem ist es ein kurzschlüssiges Verfahren, aus dem Umstand, dass Kants Untersuchung einen Nutzeffekt für die moralische Praxis hat, den Charakter dieser Untersuchung zu bestimmen – wie Munzel das tut, wenn sie Kants kritische Philosophie als „*Paideia*“ bezeichnet. Denn dadurch wird gerade die Eigenständigkeit dieser Untersuchung, die ja nur dadurch für die sittliche Praxis nützlich sein kann, dass sie ihrer eigenen, erkenntnistheoretischen Problemstellung auf den Grund geht, in theoretischer Hinsicht getilgt. Umgekehrt ausgedrückt bedeutet das: Der Aufbau, die Methode und der Argumentationsgang der *Kritik der reinen Vernunft* ergibt sich nicht etwa daraus, dass Kant einen Beitrag zu einer Bildungslehre verfassen wollte, sondern aus dem untersuchten Gegenstand: „die Möglichkeit einer Erkenntniß a priori [...] [zu] erklären“ (*KrV B XIX, III 13*).

2. Auch Munzels Hinweis darauf, „that Kant did suppose that his critical philosophy would necessarily be part of an improved university education“ (Munzel: *Anthropology* 401), ist kein Beleg dafür, dass Kant seine Philosophie als Pädagogik konstruiert hat. Denn wenn Kant in seiner *Vorrede zur zweiten Auflage* (*KrV B XXXI, III 19*) oder in der *Methodenlehre* (*KrV B 782 ff., III 493 f.*) auf einen durch seine kritische Philosophie verbesserten universitären Philosophieunterricht zu sprechen kommt²⁵, dann argumentiert er nicht *als Pädagoge*, der eine bestimmte „Konstruktion“ eines philosophischen Systems und bestimmte Methoden einfordert, damit der Philosophieunterricht der Bildung der sich entwickelnden Vernunft Heranwachsender adäquat ist, sondern *als Philosoph*, der seine Disziplin auf eine neuartige wissenschaftliche Grundlage gestellt sieht und sich für eine dementsprechend gestaltete Lehre ausspricht, sodass im Studium der Philosophie von vornherein eine verkehrte Art, über jegliche Erfahrung transzendierende Gegenstände nachzudenken, bekämpft werden könne und eine solide wissenschaftliche Ausbildung vermittelt werde. Indem sie einen ihr adäquaten Philosophieunterricht fordert, hat Kants kritische Philosophie selbstverständlich eine pädagogische Implikation. Nur ist sie deswegen genauso wenig mit einer Pädagogik identisch wie etwa die

²⁵ Zu Kants Bemerkung zum Philosophieunterricht in der *Methodenlehre* siehe auch das vorangegangene Unterkapitel III.1.1.

Grundlegung der mechanischen Physik durch Newton als Pädagogik gilt, da diese auch das Nachdenken über physikalische Phänomene fundamental veränderte.

3. Munzels letztes Argument für ihre Gleichsetzung von Kants kritischer Philosophie mit einer Pädagogik – „the critical philosophy [...] is not merely *about* reason, it is a disciplinarian and instructor *for* reason“ (Munzel: *Anthropology* 401) – ist nicht von der Hand zu weisen. Auch ihr Hinweis darauf, dass Kant von der Vernunft „in terms of activity“ spricht (ebd. 403), trifft durchaus zu. Beides verdankt sich aber nicht einer Intention Kants, die *Kritik der reinen Vernunft* als eine Bildungslehre zu konzipieren, sondern dem untersuchten Gegenstand: Erforscht wird ja die Fähigkeit menschlicher Vernunft, zu Erkenntnissen a priori zu gelangen. Deswegen stellt Kant in einem ersten Teil die für Erkenntnis überhaupt konstitutiven Verstandesleistungen dar, bestimmt in einem zweiten Teil den Status des jegliche Erfahrung transzendierenden Vernunftgebrauchs und stellt abschließend die „formalen Bedingungen eines vollständigen Systems der reinen Vernunft“ dar (*KrV B* 736, *III* 465). Insofern also die *Kritik der reinen Vernunft* über das Vermögen, die Reichweite und die Methoden der aller Erfahrung vorgängigen Erkenntnisfähigkeit aufklärt, klärt sie die Vernunft über sich selbst, über ihre eigenen Prinzipien und Leistungen auf und stellt dadurch ein den Vernunftgebrauch sowohl kultivierendes als auch disziplinierendes Instrumentarium bereit (*KrV B* 737 ff., *III* 466 ff.; *KrV B* 823 ff., *III* 517 ff.). Insofern kann man davon sprechen, dass der Nachvollzug von Kants kritischer Philosophie „an activity cultivating thinking“ darstellt (Munzel: *Anthropology* 398). Dieser Umstand berechtigt jedoch nicht dazu, sie mit einer Pädagogik gleichzusetzen, da Kants transzendente Analyse ja gerade vom Problem einer sich entwickelnden Vernunft abstrahiert und auch nicht Bildungsprozesse ergründet, sondern die Tragfähigkeit metaphysischer Behauptungen. Dass Kant mit seiner *Kritik der reinen Vernunft* einen in seinen Augen bedeutsamen Beitrag zur Fortentwicklung der Philosophie, nämlich die wissenschaftliche Grundlegung der Metaphysik, geliefert haben wollte (siehe *KrV B* XXXVI, *III* 21), wird nicht ernst genommen, wenn man sich sein Hauptwerk als Beitrag zur Pädagogik zu betrachten entschließt und für diese Betrachtungsweise einzelne aus dem Kontext gerissene Überlegungen als Beleg anführt – auch das entgegen der expliziten Intention Kants, der darauf bestand, dass das Fachpublikum seine Analyse in ihrer Systematik prüfen und sich nicht auf einzelne Argumente getrennt vom systematischen Zusammenhang kritisch stürzen solle (*KrV B* XLIV, *III* 26).

2. Die Methodenlehre der *Kritik der praktischen Vernunft* (1788): Moralphädagogik

Kants Überlegungen zur Moralphädagogik, wie sie sich vor allem in den *Methodenlehren* seiner beiden moralphilosophischen Hauptwerke – der *Kritik der praktischen Vernunft* von 1788 und der *Metaphysik der Sitten* von 1793 – entwickelt finden, können im Unterschied zu seinen didaktischen und pädagogischen Reflexionen, die er etwa in seiner *Nachricht* oder im *Nachlass* festgehalten hat, als erschlossen angesehen werden: Mit Lutz Kochs Untersuchung *Kants ethische Didaktik* von 2003 liegt eine gründ-

liche, werkgetreue Analyse der moralpädagogischen Ansichten Kants und der von ihm herausgearbeiteten Problemstellungen vor²⁶. Deswegen wird sich im Folgenden darauf beschränkt, Kants Argumentationsgang in der *Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft* kurz darzustellen, und an etlichen Stellen auf die weitergehenden Untersuchungen von Koch verwiesen²⁷. In Ergänzung zu Koch gilt in der folgenden Darstellung besondere Aufmerksamkeit der Frage, *wieso* die Methodenlehre der Untersuchung des Vermögens der Vernunft – ob sie „zur Bestimmung des Willens für sich allein zulange, oder ob sie nur als empirisch-bedingte ein Bestimmungsgrund desselben²⁸ sein könne“ (*KpV*, V 15) – für Kant die Notwendigkeit zur Charakterisierung der „allgemeinsten Maximen der Methodenlehre einer moralischen Bildung und Übung“ aufmacht²⁹ (ebd. 161).

2.1. Die Problemstellung der Methodenlehre

Kant stellt zu Beginn der *Methodenlehre* klar, dass deren Gegenstand nicht Verfahren für eine wissenschaftliche Systematik apriorischer Erkenntnisse seien wie in der *Methodenlehre der Kritik der reinen Vernunft*, sondern die Methoden, die den in der *Elementarlehre* analysierten Prinzipien vernunftbestimmten Handelns praktische Geltung verschaffen können, das heißt, tätige Anerkennung seitens der Subjekte des Handelns in ihrer empirischen Wirklichkeit finden:

„Vielmehr wird unter dieser Methodenlehre die Art verstanden, wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft *Eingang* in das menschliche Gemüth, *Einfluß* auf die Maximen desselben verschaffen, d. i. die objectiv praktische Vernunft auch *subjectiv* praktisch machen könne“ (ebd. 151).

Diese abstrakte Aufgabenstellung³⁰ der *Methodenlehre* enthält zwei Momente: Den Untersuchungsgegenstand bilden die der praktischen Vernunft entsprechenden *Methoden*, die den „*Einfluß*“ des Sittengesetzes auf die Maximenwahl des Subjekts sicherstellen sollen. Zunächst soll Letzteres betrachtet werden, da es die

²⁶ So hat auch Klaus Prange in seiner Rezension von Kochs Veröffentlichung hervorgehoben, „dass die Worte des Meisters dem Leser von heute in akribischer Detailtreue und pünktlicher Ausführlichkeit nahegebracht“ werden (Prange 932).

²⁷ Die Analyse der *Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft* findet sich bei Koch vor allem im Abschnitt V. *Moralische Motivation*; siehe Koch: *Didaktik* 189 ff.

²⁸ Sowohl in der Akademie-Ausgabe als auch in Weischedels Werkausgabe steht hier „derselben“ (siehe *WW VII* 121). Da sich meines Erachtens das Relativpronomen auf „Willen“ und nicht auf „reine Vernunft“ bezieht, habe ich – in Übereinstimmung mit der *Meiner*-Ausgabe, die diese Änderung stillschweigend vornimmt – dessen Genus geändert; vgl. *Meiner-KpV* 18.

²⁹ Die Notwendigkeit des Übergangs von Moralphilosophie zu Moralpädagogik innerhalb des Gedankengangs der *Kritik der praktischen Vernunft* wird von Koch – seinem interpretatorischen Ansatz entsprechend – allerdings kaum gewürdigt. Denn ihm geht es nicht um eine Interpretation der *Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft* für sich, sondern um eine Darstellung der Kantischen Moralpädagogik in ihrem Gesamtzusammenhang, in dem die Überlegungen der *Methodenlehren* der beiden moralphilosophischen Hauptwerke Kants besondere Akzentuierungen ausmachen.

³⁰ Koch ist der Ansicht, „daß diese Formel in größtmöglicher Exaktheit das Hauptproblem bzw. die Hauptaufgabe der *moralischen* Bildung bezeichnet“ (Koch: *Kant lesen* 25).

Problemstellung angibt, für deren Lösung dann Kant eine bestimmte Verfahrensweise entwirft.

Wenn Kant davon redet, dass es nun um „die Art“ gehe, wie dem Sittengesetz „Einfluß auf die Maximen“ des Subjekts verschafft werden könne, dann stellt er damit klar, dass diese Fragestellung mit dem Kapitel *Von den Triebfedern der reinen praktischen Vernunft* (ebd. 71 ff.) und dem darin analysierten, durch die reine praktische Vernunft bewirkten Gefühl der Achtung noch nicht aufgelöst ist^{31, 32}. In seiner letzten Formulierung der Problemstellung gibt er einen Grund dafür an: In der *Elementarlehre* wurde nur die *Objektivität* der reinen praktischen Vernunft betrachtet, das heißt, betrachtet wurde der Umstand, *dass* sie ein Gesetz der Willensbestimmung beinhalte – „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (ebd. 30) – und *dass* dieses Gesetz selbst über das Gefühl der Achtung als Triebfeder der Willensbestimmung wirken könne³³. In der *Methodenlehre* hingegen gilt es zu untersuchen, ob und wie das Sittengesetz „*subjectiv* praktisch“ sei, das heißt: von den wirklichen Subjekten des Handelns als *hinreichender Grund ihrer Willensbestimmung angenommen* werde³⁴. Insofern gibt Kant mit seiner Problemstellung zugleich ein Verhältnis des Status der

³¹ Insofern bildet die *Methodenlehre* eine notwendige Ergänzung zur *Elementarlehre*. Kants Darstellung der Grundzüge einer Moralphädagogik kann von daher nicht als ein „Anhang“ (Bockow 186) zur *Kritik der praktischen Vernunft* angesehen werden, in dem es um die Anwendung seiner Ethik auf den Bereich der Erziehung gehe, sondern muss als ein integraler Bestandteil der oben genannten Problemstellung dieser Schrift betrachtet werden. Selbst der sehr erhellende Kommentar von Lewis White Beck *Kants „Kritik der praktischen Vernunft“* sieht diesen inhaltlichen Zusammenhang von Moralphilosophie und Moralphädagogik bei Kant nicht, obwohl er die *Methodenlehre* und die darin festgehaltenen Grundzüge einer moralischen Erziehung in dem der Triebfederproblematik gewidmeten Kapitel *Die „Ästhetik“ der reinen praktischen Vernunft* bespricht; siehe Beck: *Kommentar* 197 ff. Auch Lutz Koch ist der Ansicht, obwohl er in seiner *Einleitung* an Schleiermachers Diktum „Die Pädagogik ist die Probe für die Ethik“ (Koch: *Didaktik* 11) erinnert, dass Kants Moralphädagogik „bloß eine methodische Anwendung dieser [der Kantischen, FL] Ethik auf das pädagogische Problem ist, den Geist der Moral in den Herzen der Heranwachsenden zu verankern“ (ebd. 375). Eine Ausnahme bildet Heiner F. Klemme, der diesen Zusammenhang in seiner *Einleitung* zur von ihm mitherausgegebenen Neuauflage der *Kritik der praktischen Vernunft* im Meiner-Verlag durchaus herstellt, jedoch den Unterschied der Behandlung der Triebfederproblematik in der *Methodenlehre* im Verhältnis zur *Elementarlehre* darin setzt, dass Kant in Ersterer „die *kontingenten Bedingungen* [thematisiert], die erfüllt sein müssen, damit die reine praktische Vernunft auch wirklich unsere Herzen erreicht“ (Klemme: *Einleitung* LVI, Hervorhebung, FL).

³² Groothoff stellt in seinen Überlegungen zur Kantischen Moralphädagogik klar heraus, dass mit den Bestimmungen des Gefühls der Achtung in der *Elementarlehre* das Problem noch nicht geklärt sei, wie sich die Forderungen der praktischen Vernunft auch subjektiv geltend machen und dazu führen, dass „wir in eine Selbstprüfung eintreten und unser Leben ändern“ wollen (Groothoff: *Begründung* 196).

³³ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann die Plausibilität von Kants Analyse des Prinzips aller Moralität und der Wirkmächtigkeit dieses Prinzips auf das Handeln über das Gefühl der Achtung, das von nicht wenigen seiner Interpreten als „Verlegenheitsauskunft“ (Prange 932) angesehen wird, nicht diskutiert werden.

³⁴ Berthold Weckmann hebt diese Problemstellung der *Methodenlehre* in seinem Aufsatz *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“* deutlich hervor, auch wenn er den damit gegebenen Zusammenhang von Moralphilosophie und Moralphädagogik bei Kant –

Elementarlehre zum Status der *Methodenlehre* an: In Ersterer ging es darum, die Ansprüche zu analysieren, die an den Willen des Menschen als vernünftiges Wesen von seiner Vernunft beziehungsweise vom Standpunkt einer allgemeinen, selbstbestimmten, vernünftigen Ordnung gestellt sind, und aufzuzeigen, dass diese Ansprüche selbst eine den Willen bewegende Kraft haben; insofern stellt sich hier die praktische Vernunft als ein objektiv gültiges *Sollen* dar³⁵, und zwar als ein Sollen, das vom moralischen Bewusstsein als sein eigener, höherer Wille empfunden wird³⁶. In der *Methodenlehre* versucht Kant hingegen darzustellen, wie dieses Sollen in der Willensbestimmung der Subjekte praktisch verwirklicht werden könne³⁷: Thema ist nun die *Vermittlung des wirklichen Wollens mit dem Sollen* oder anders ausgedrückt: die Realisierung einer idealen, als verbindlich vorgestellten, vernunftgeleiteten Willensbestimmung in der konkreten Willensbildung³⁸.

Kant stellt in drastischen Worten klar, dass mit dieser Vermittlung das Prinzip Moralität steht und fällt:

„Nun ist zwar klar, daß diejenigen Bestimmungsgründe des Willens, welche allein die Maximen eigentlich moralisch machen und ihnen einen sittlichen Werth geben, die unmittelbare Vorstellung des Gesetzes und die objectiv nothwendige Befolgung desselben als Pflicht, als die eigentlichen Triebfedern der Handlungen vorgestellt werden müssen, weil sonst zwar *Legalität* der Handlungen, aber nicht *Moralität* der Gesinnungen bewirkt werden würde. Allein nicht so klar, vielmehr beim ersten Anblicke ganz unwahrscheinlich muß es jedermann vorkommen, daß auch subjectiv jene Darstellung der reinen Tugend *mehr Macht* über das menschliche Gemüth haben und eine weit stärkere Triebfeder abgeben könne, selbst jene Legalität der Handlungen zu bewirken und kräftigere Entschließungen hervorzubringen, das Gesetz aus reiner Achtung für dasselbe jeder anderen Rücksicht vorzuziehen, als alle Anlockungen, die aus Vorspiegelungen von Vergnügen und überhaupt allem dem, was man zur Glückseligkeit zählen mag, oder auch alle Androhungen von Schmerz und Übeln jemals wirken können. Gleichwohl ist es wirklich so bewandt, und wäre es nicht so mit der menschlichen Natur beschaffen, so würde auch keine Vorstellungsart des Gesetzes durch Umschweife und empfehlende Mittel jemals Moralität der Gesinnung hervorbringen. Alles wäre lauter Gleißnerei, das Gesetz würde gehaßt, oder wohl gar verach-

von der Moralpädagogik hängt ab, ob die praktische Vernunft ein Verfahren aufbieten kann, sich praktische Geltung im Subjekt zu verschaffen – nicht thematisiert; siehe Weckmann 338. Ingrid Blanke dagegen schließt in ihren Anmerkungen zu Kants *Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft* diese Problemstellung sogar explizit aus; siehe Blanke 207.

³⁵ Dies hat auch Hegel in seinem kritischen Referat der Kantischen Moralphilosophie herausgestellt: Hegel: *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, Werke, Band 20, 369.

³⁶ Beck unterscheidet hier sehr treffend „Person“ und „Persönlichkeit“: Mit „Person“ bezeichnet er das empirische Subjekt, gegenüber dem das Sittengesetz ein „Sollen“ darstellt; „Persönlichkeit“ meint dagegen den durch das Gesetz der praktischen Vernunft bestimmten Willen. Beiden Begriffen weist er einen unterschiedlichen Status zu: „Persönlichkeit ist [...] keine Kategorie, sondern eine Vernunftidee. Sie ist nichts empirisch Gegebenes. Wir sind Personen; aber kein endliches sinnliches Wesen entspricht vollkommen der Idee der Persönlichkeit“ (Beck: *Kommentar* 212 f.).

³⁷ Siehe hierzu auch Thöny-Schwyn 576; Aulke 353.

³⁸ Jörg Bockow dagegen sieht keinen inhaltlich begründeten Zusammenhang von Kants *Elementarlehre der Kritik der praktischen Vernunft* mit der *Methodenlehre*, sondern ist vielmehr der Ansicht, dass „die Vorstellung der Methodenlehre [...] vom Standpunkt der kritischen Ethik aus nicht merkwürdiger Vermischungen systematischer Voraussetzungen und empirisch pragmatischer Überlegungen“ entbehre (Bockow 186).

tet, indessen doch um eigenen Vortheils willen befolgt werden. Der Buchstabe des Gesetzes (Legalität) würde in unseren Handlungen anzutreffen sein, der Geist desselben aber in unseren Gesinnungen (Moralität) gar nicht, und da wir mit aller unserer Bemühung uns doch in unserem Urtheile nicht ganz von der Vernunft los machen können, so würden wir unvermeidlich in unseren eigenen Augen als nichtswürdige, verworfene Menschen erscheinen müssen, wenn wir uns gleich für diese Kränkung vor dem inneren Richterstuhl dadurch schadlos zu halten versuchten, daß wir uns an den Vergnügen ergötzen, die ein von uns angenommenes natürliches oder göttliches Gesetz unserem Wahne nach mit dem Maschinenwesen ihrer Polizei, die sich blos nach dem richtete, was man thut, ohne sich um die Bewegungsgründe, warum man es thut, zu bekümmern, verbunden hätte“ (ebd. 151 f.).

In seinen Ausführungen hält Kant eine inhaltlich bestimmtere Fassung des Vermittlungsproblems des Sollens mit dem Wollen fest: Es gilt zu zeigen, dass auch in der wirklichen Willensbildung des Subjekts die Achtung vor dem Sittengesetz weit mächtiger sein könne als alle anderen sinnlichen Motive³⁹. Ein Ziel der *Methodenlehre* ist also der Beweis der *Wirkmächtigkeit* moralischer Vorstellungen und dadurch hervorgerufener moralischer Empfindungen im Bewusstsein der handelnden Subjekte:

„Wir wollen also diese Eigenschaft unseres Gemüths, 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 [...]“ (ebd. 152 f.).

Der Beweis der Wirkmächtigkeit einer rein moralischen Triebfeder in der Willensbildung der Subjekte ist jedoch nur ein Teilziel der *Methodenlehre*. Denn wenn der Übergang vom moralischen Sollen zum Moralisch-Sein nicht dem Zufall überlassen bleiben soll, braucht es ein Verfahren, das diesen Übergang im Sinne der Ansprüche der praktischen Vernunft befördert. Da dieser Übergang ein Abstandnehmen von gewohnten, durch Neigungen bestimmten Handlungsmaximen und ein Sich-zu-eigen-Machen rein moralischer Motive darstellt und insofern in einem moralischen Bildungsprozess besteht, handelt es sich bei dem für die subjektive Geltung der praktischen Vernunft nötigen Verfahren um eine *Methode moralischer Bildung*. Über diese Methode ist von vornherein klar, dass sie aufgrund der ihr zugrunde liegenden Problemstellung zwei getrennte Subjekte unterstellt⁴⁰: einerseits einen Anwender der Methode als Verkörperung der objektiven Ansprüche der Vernunft⁴¹, andererseits einen durch diese Methode zu

³⁹ Siehe hierzu auch Bunke 94.

⁴⁰ Kant deutet diese Trennung an, wenn er im vorhergehenden Zitat davon spricht, dass die „reine Vorstellung der Tugend [...] gehörig ans menschliche Herz gebracht“ werden müsse (*KpV*, V 152, Hervorhebung, FL), und wenn er in der abstrakten Aufgabenstellung der Methodenlehre davon redet, dass es um die „Art“ gehe, „wie *man* den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüth, Einfluß auf die Maximen desselben *verschaffen*, d. i. die objectiv praktische Vernunft auch subjectiv praktisch *machen* könne“ (ebd. 151, Hervorhebung, FL).

⁴¹ Siehe hierzu auch Löttsch I, 48.

Bildenden, der sich zur Vernunft bringen, das heißt sich in seiner Willensbildung nur vom Standpunkt einer allgemeinen, als sinnvoll eingesehenen Ordnung leiten lassen soll⁴². So erweist sich die moralphilosophische Problemstellung, „wie man [...] die objectiv praktische Vernunft auch *subjectiv* praktisch machen könne“ (ebd. 151), zugleich als eine *moralpädagogische* Problemstellung⁴³: Gesucht ist eine pädagogische Methode, die die moralische Triebfeder in der Willensbildung des Zöglings befördert und sie die Oberhoheit über alle sinnlich bedingten Motive gewinnen lässt. Insofern ist der Beweis der Wirkmächtigkeit der praktischen Vernunft im Subjekt eingebettet in die Darstellung und Charakterisierung der moralpädagogischen Methode, wie diese Wirkmächtigkeit befördert werden könne:

„[...] 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 objectiv praktischen Gesetze der reinen Vernunft durch bloße reine Vorstellung der Pflicht *subjectiv* praktisch zu machen, keinen Abbruch thue, gleich als ob sie eine Phantasterei wäre. 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 Beweisthümer der Empfänglichkeit solcher Triebfedern fordern, die ich jetzt kürzlich vorlegen und darnach die Methode der Gründung und Cultur ächter moralischer Gesinnungen mit wenigem entwerfen will“ (ebd. 153).

Kant weist in seiner Warnung, die Wirksamkeit seiner noch zu entwickelnden moralpädagogischen Methode daran zu blamieren, dass sie sich in der Praxis doch noch nicht bewährt habe, darauf hin, dass diese Methode nur eine „einzige“ sei⁴⁴. Den Grund für diese Behauptung hat er ein paar Zeilen vorher benannt:

„Zwar kann man nicht in Abrede sein, daß, um ein entweder noch ungebildetes, oder auch verwildertes Gemüth zuerst ins Gleis des moralisch Guten zu bringen, es einiger vorbereitenden Anleitungen bedürfe, es durch seinen eigenen Vortheil zu locken, oder durch den Schaden zu schrecken; allein so bald dieses Maschinenwerk, dieses Gängelband nur einige Wirkung gethan hat, so muß durchaus der reine moralische Bewegungsgrund an die Seele gebracht werden, der nicht allein dadurch, daß er der einzige ist, welcher einen Charakter (praktische consequente Denkungsart nach unveränderlichen

⁴² Es verhält sich mit Kants moralpädagogischen Überlegungen also nicht so, wie Wolfgang Ritzel behauptet, dass darin ein sittlicher Standpunkt beim Zögling schon immer unterstellt wäre, wo es doch gerade „die Aufgabe [wäre], die Kinder dahin zu bringen, dass sie jenes ‚Du sollst‘ verstehen und auf sich beziehen“ (Ritzel: *Kant* 104).

⁴³ Kant geht es in der *Methodenlehre* genau um diese Verbindung. Zu Beginn der *Methodenlehre* stellt er sogar in drastischen Worten – wie oben dargestellt – heraus, dass die von ihm analysierte Ethik zwar nicht in ihrer apriorischen Geltung, jedoch als gelebtes Ethos davon abhängig sei, dass das Subjekt sich auch die moralische Triebfeder zu eigen machen könne und dass – wenn man diesen Gedanken entlang der Fortentwicklungen Kants weiterdenkt – es eine moralpädagogische Methode gebe, in der sich der Zweck der Erziehung, die Moralität, mit der Erziehung selbst verbinden lasse. Ob das Programm der Vermittlung von Pädagogik und Morallehre über den programmatischen Anspruch Kants hinausgelangt, kann bezweifelt werden. Siehe dazu auch Oelkers 46.

⁴⁴ Diese Behauptung Kants bildet den gedanklichen Ausgangspunkt für Kochs Untersuchung der Kantischen Moralpädagogik; siehe Koch: *Didaktik* 11 f.

Maximen) gründet, sondern auch darum, weil er den Menschen seine eigene Würde fühlen lehrt, dem Gemüthe eine ihm selbst unerwartete Kraft giebt, sich von aller sinnlichen Anhänglichkeit, so fern sie herrschend werden will, loszureißen und in der Unabhängigkeit seiner intelligibelen Natur und der Seelengröße, dazu er sich bestimmt sieht, für die Opfer, die er darbringt, reichliche Entschädigung zu finden“ (ebd. 152).

Für Kant kann es nur eine moralpädagogische Methode geben, eine moralische Gesinnung im Zögling zu verankern, weil sie nur darin bestehen könne, den „reinen moralischen Bewegungsgrund an die Seele“ zu bringen, nämlich das Bewusstsein der eigenen Verpflichtung durch das Sittengesetz beziehungsweise die Achtung vor ihm⁴⁵. Hervorzuheben ist, dass Kant an dieser Stelle nicht moralphilosophisch argumentiert – Moralität heißt aus Pflicht, aus Achtung vor dem Sittengesetz zu handeln –, sondern pädagogisch: Das zeigt sich nicht nur darin, dass er dem In-Aussicht-Stellen von Bestrafung für sittenwidriges Verhalten und von Belohnung für anständiges Verhalten durchaus eine propädeutische Relevanz zumisst⁴⁶, sondern auch darin, dass er mit den *Wirkungen* des „reinen moralischen Bewegungsgrundes“ auf Denkungsart und Gemüt des Zöglings argumentiert: Nur das Bewusstsein, dem Sittengesetz unmittelbar verpflichtet zu sein, könne dazu führen, dass man sich in seiner Willensbestimmung von festen, unabänderlichen, als richtig und stimmig eingesehenen Grundsätzen leiten lasse⁴⁷, und mache es vor allem möglich, dass der Mensch seine eigene höhere moralische Bestimmung *leibhaftig erleben* könne. So betont Kant an dieser Stelle, dass es bei seiner moralpädagogischen Methode besonders auf die Wirkung des „reinen moralischen Bewegungsgrundes“ auf das Empfindungsleben des Subjekts ankomme⁴⁸: Der Zögling solle „seine eigene Würde *fühlen*“ und seinem „*Gemüthe* [solle] eine ihm selbst unerwartete Kraft“ gegeben werden, sich über seine sinnlichen Antriebe zu erheben und in der Einnahme eines sittlichen Standpunktes seine Erfüllung zu sehen. Gerade wegen dieser Wirkung der Vorstellung rein moralischer Motivation auf die Einheit von Denken *und* Fühlen setzt Kants moralpädagogische Methode die „Empfänglichkeit“ des Subjekts für moralische „Triebfedern“ voraus⁴⁹. Sie richtet sich entscheidend auf die Disposition des Subjekts, einen moralischen Standpunkt einnehmen zu können, an moralischen Fragestellungen Anteil zu nehmen und sich von moralischen Motiven bewegen zu lassen, kurzum: auf das moralische Gefühl des Zöglings beziehungsweise auf dessen Fähigkeit, ein moralisches Interesse fassen zu können⁵⁰. Das ist auch der Grund, weswegen Kant, bevor er seine moralpädagogische Methode näher erläutert, sich herausgefordert sieht,

⁴⁵ Zur Identität des „reinen moralischen Bewegungsgrundes“ mit dem Gefühl der Achtung siehe auch Koch: *Didaktik* 234.

⁴⁶ Siehe hierzu Koch: *Didaktik* 391 ff.

⁴⁷ Zu Charakter und Charakterbildung bei Kant siehe auch II.2.3 der vorliegenden Arbeit.

⁴⁸ Bereits in seinen *Bemerkungen* war Kant der Ansicht, dass den moralischen Empfindungen eine gewichtige Rolle bei der sittlichen Bildung zukomme (siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit).

⁴⁹ Siehe hierzu auch Breil 31.

⁵⁰ Zum Zusammenhang von Interesse und Gefühl in der Moralphilosophie und -pädagogik Kants siehe Koch: *Didaktik* 217 ff.

„Beweisthümer der Empfänglichkeit solcher Triebfedern [...] vor[zu]legen“, womit er zugleich die Wirksamkeit seiner Methode nachweisen will⁵¹ (ebd. 153).

2.2. Kants „Beweisthümer der Empfänglichkeit“ des Subjekts für rein moralische „Triebfedern“

Kants Beweis unterteilt sich in drei Teilschritte: Zunächst weist er auf ein das Subjekt bewegendes Interesse hin, sich theoretisch mit Fragen des moralisch richtigen Verhaltens auseinanderzusetzen⁵², hierauf zeigt er, dass dem Maßstab des moralischen Urteils – ob das Handeln aus dem Bewusstsein der Verpflichtung gegenüber dem Sittengesetz geschieht oder nicht – eine unmittelbar das Subjekt ergreifende und bewegende Kraft zukomme und zwar eine umso stärkere, je unverfälschter dieser Maßstab dem Subjekt ins Bewusstsein tritt⁵³, zuletzt führt er den Nachweis, dass der bloßen Begeisterung für aufopferungsvolle, als sittlich wertvoll und zugleich als außergewöhnlich angesehene Taten eine solche Kraft nicht zukomme, sodass es nur die Anerkennung des Sittengesetzes als eine absolut verbindliche Pflicht sei, die überhaupt subjektiv als moralische Triebfeder wirken könne⁵⁴.

Die subjektive Fähigkeit, einen moralischen Standpunkt einzunehmen und an der moralischen Beurteilung von Handlungen ein Interesse zu fassen, belegt Kant durch seinen Hinweis auf Tischgespräche, in denen oft die Auseinandersetzung darum geht, welchen sittlichen Wert man zumeist abwesenden Personen und ihren Handlungen zumessen soll, und dann auch in der Regel sehr lebhaft darüber diskutiert wird⁵⁵. Nach Kant können solche Tischgespräche zugleich ein pädagogisches Modell abgeben⁵⁶. Er schlägt vor, vom „Hange der Vernunft, in aufgeworfenen praktischen Fragen selbst die subtilste Prüfung mit Vergnügen einzuschlagen“, auch in der Erziehung Gebrauch zu machen, indem man „der Jugend“, nachdem man sie mit einem „blos moralischen Katechismus“ bekannt gemacht hat, Beispiele von pflichtgemäßen Handlungen aus „Biographien alter und neuer Zeiten“ vorlegt und von ihr diese hinsichtlich deren „mindern oder größeren moralischen Gehalt“ diskutieren lässt⁵⁷ (ebd. 154). Diese Übung führe einerseits zu einer Kultivierung des moralischen Standpunktes in theoretischer Hinsicht, nämlich zu einer Sicherheit im moralischen Urteil und zu einer Schärfung der moralischen Urteilskraft⁵⁸, andererseits werde damit zugleich die Entwicklung eines Interesses an diesem Standpunkt und die Bildung des moralischen Gefühls befördert: Ersteres durch den Umstand, dass die Zöglinge selbst „den Fortschritt ihrer Urteilskraft“ fühlen und deswegen die strenge moralische Beurteilung von Handlungen spannend finden; zweiteres durch den Gehalt der Beurteilung, nämlich dass ihnen durch „die öftere Übung, das

⁵¹ Siehe hierzu auch Thöny-Schwyn 578 f. sowie Bunke 94.

⁵² Siehe *KpV*, V 153-155.

⁵³ Siehe *KpV*, V 155 f.

⁵⁴ Siehe *KpV*, V 156-159.

⁵⁵ Siehe hierzu auch Schwarz 157.

⁵⁶ Siehe hierzu auch Bunke 94.

⁵⁷ Dieser Vorschlag Kants findet sich in Erziehungskonzepten der „Frühkantianer“ wieder: Ruberg 92 f., 143, 184.

⁵⁸ Siehe hierzu auch Henke 23.

Wohlverhalten in seiner ganzen Reinigkeit zu kennen und ihm Beifall zu geben, dagegen selbst die kleinste Abweichung von ihr mit Bedauern oder Verachtung zu bemerken“, die „Hochschätzung auf der einen“ und der „Abscheu auf der anderen Seite“ gegenüber dem sittlichen beziehungsweise doch nicht sittlichen Gehalt von Handlungen in Fleisch und Blut übergehe (ebd.).

Thema des zweiten Beweisschritts ist der Nachweis, dass das Kriterium für Moralität – die Ausrichtung der eigenen Handlungsgrundsätze am Sittengesetz, weil man es als unmittelbar verpflichtend anerkennt – vom Subjekt als eine sein Gefühlsleben bestimmende Kraft empfunden werden kann⁵⁹. Für diesen Nachweis will Kant einerseits zeigen, dass das Subjekt auch *wirklich dieses* Kriterium bei der moralischen Beurteilung *anlegt* – auch wenn er der Ansicht ist, dass „das Prüfungsmerkmal der reinen Tugend“ der „gemeinen Menschenvernunft“ kein Geheimnis sei, diese es vielmehr zu gebrauchen wisse wie den „Unterschied zwischen der rechten und linken Hand“ (ebd. 155) –, andererseits die „Kraft“ vor Augen führen, die dieses Kriterium „auf das menschliche Herz“ *ausübt*⁶⁰ (ebd. 156, Hervorhebung, FL). Seinen Nachweis führt er in Form eines Gedankenexperiments⁶¹, in dem er den Leser an einer exemplarischen Unterrichtssituation teilnehmen lässt⁶²: Ein Lehrer erzählt einem Schüler die Geschichte eines Mannes, der zur Verleumdung einer unschuldigen, jedoch gegen die Verleumdung ohnmächtigen Person angestiftet werden soll, zunächst mittels Bestechung, dann durch immer mehr Druck seitens der Verleumder, der sich aber dadurch von seinem Grundsatz, redlich zu bleiben, nicht abbringen lässt. Der Fortgang der Erzählung ist dabei so aufgebaut, dass dem Schüler vor Augen geführt wird, dass der redliche Mann das Festhalten am moralisch Richtigen als seine absolute Pflicht ansieht und dass er um dieser Standhaftigkeit willen bereit ist, alles andere aufzuopfern, was einem ansonsten wichtig ist⁶³: Geld, gesellschaftlicher Status, Freundschaft, Verwandtschaft, existenzielle Sicherheit, Ehre, Freiheit, das eigene Leben und die Abwendung von Not und Elend

⁵⁹ Dass es Kant darum geht zu zeigen, dass dem Sittengesetz eine das Subjekt *bewegende Kraft* zukomme, übersieht Weckmann in seiner Analyse der *Methodenlehre*, wenn er meint, Kants Nachweis an dieser Stelle gehe darauf, dass „das Sittengesetz selber, der kategorische Imperativ [...], wenn auch nicht schon in expliziter Formulierung, bereits in der menschlichen Vernunft“ liege (Weckmann 339).

⁶⁰ Siehe hierzu auch Koch: *Didaktik* 259.

⁶¹ Siehe hierzu Koch: *Kinder* 170. Ludwig Strümpell übersieht in seinem Referat der *Methodenlehre*, dass Kants Nachweis an dieser Stelle die Form eines Gedankenexperiments annimmt; siehe Strümpell 19.

⁶² Dass es sich bei der Erzählung der Geschichte um eine – wie man später sehen wird: methodisch durchkonstruierte – Unterrichtssituation handelt, übersieht Christoph Kunz in seinem Kurzreferat der *Methodenlehre* (siehe Kunz 258 f.). Er missversteht Kants Hinweis: „Wir wollen [...] sehen, ob er [der zehnjährige Knabe] auch von selber, ohne durch den Lehrer dazu angewiesen zu sein, notwendig so [gemäß dem Prüfungsmerkmal der reinen Tugend] urtheilen müßte“ (*KpV*, V 155), dahingehend, dass Kant hier den „Lehrer (*bloß*) als Präsentator“ (Kunz 258, Hervorhebung, FL) auftreten lässt, und verpasst dabei, dass die Art der Präsentation gerade der pädagogische Schwerpunkt der ganzen Unterrichtssituation ist. Dieses Missverständnis liegt meines Erachtens daran, dass er Kants Problemstellung in der *Methodenlehre* nicht in den Blick nimmt, sondern dessen Überlegungen der an den Text herangetragenen Problemstellung eines angeblichen „Dilemmas von Freiheitslehre und Erziehung“ (so lautet der Untertitel von Kunz' Aufsatz) bei Kant subsumiert.

⁶³ Zur Art der Darstellung des „Moralischen sui generis“ siehe auch Breun 79, 86 ff.

von der eigenen Familie. Bei der Darstellung dessen, dass dem Mann immer größere Opfer für sein Festhalten an seinem sittlichen Grundsatz abverlangt werden, ist nach Kant besonders darauf zu achten, dass dabei sein immer größeres Leid, das am Schluss an Verzweiflung grenzt, dem Schüler anschaulich wird.⁶⁴ Dieser werde durch eine solche Erzählung aufs Tiefste bewegt werden⁶⁵: Er werde „stufenweise von der bloßen Billigung zur Bewunderung, von da zum Erstaunen, endlich bis zur größten Verehrung und einem lebhaften Wunsche, selbst ein solcher Mann sein zu können (obzwar freilich nicht in seinem Zustande), erhoben werden“ (ebd. 156). Diese vorgestellte Reaktion⁶⁶ des Schülers zeigt für Kant ein Doppeltes: zum einen, dass die Vorstellung rein tugendhaften Verhaltens nicht nur ein Gegenstand theoretischer Wertschätzung sei – wie das im ersten Beweisschritt der Fall war –, sondern auch ein Gegenstand praktisch relevanter Hochachtung, nämlich dass der Begutachter durch eine solche Vorstellung sein ganzes Fühlen und Trachten bestimmen lasse^{67, 68}; zum

⁶⁴ Eine Analyse dessen, wie Kants Beispiel die Imagination des Zöglings erregt, findet sich bei Koch: *Didaktik* 258 f.

⁶⁵ Zur Auslösung von Gefühlen durch die Art der Darstellung siehe auch Breun 79 f.

⁶⁶ Für die Plausibilität des Gedankenexperimentes ist es nicht entscheidend, ob man eine ähnliche Unterrichtssituation kennt, in der wirklich ein Schüler so auf die Erzählung reagiert hat, sondern ob man sich vorstellen kann, dass ein Schüler so darauf reagiert.

⁶⁷ Ingrid Blanke wendet an dieser Stelle gegen Kant ein, dass „selbst, wenn es so wäre“, wie er den Schüler reagieren lässt, „ein Abgrund zwischen dem Wunsch, so zu handeln, und dem Handeln bestehen“ bliebe (Blanke 213). Jedoch behauptet Kant ja auch nicht, dass da keine Differenz bestünde. Ihm geht es an dieser Stelle wie überhaupt in der ganzen *Methodenlehre* gar nicht darum zu zeigen, wie man Kindern moralisches Handeln beibringen könne, sondern nachzuweisen, dass das Sittengesetz auch subjektiv als Triebfeder der Willensbestimmung wirken könne, und eine pädagogische Methode zu entwickeln, die die Wirkmächtigkeit dieser Triebfeder bei der Bildung von Handlungsgrundsätzen seitens des Zöglings befördert. Dass die damit avisierte moralische Gesinnung für Kant nur eine, wenn auch die entscheidende Voraussetzung moralischen Handelns ist, stellt Lutz Koch in seiner Untersuchung *Kants ethische Didaktik* überzeugend dar: siehe hierzu insbesondere Koch: *Didaktik* 14 f., 110, 114 ff.

⁶⁸ Henke spricht an dieser Stelle davon, dass sich hier „nach Kant [...] das Sittengesetz als ‚Faktum der Vernunft‘ bereits im Kind bemerkbar [macht], da es intuitiv die rein aus Pflicht gewählte Handlung als moralisch *erkennt*“ (Henke 24). Henke will das so verstanden wissen, dass „der Mensch schon als Kind“ über eine „ausgebildete moralische Urteilskompetenz verfügt“ und dass es Aufgabe der „moralischen Erziehung“ bei Kant sei, „das ohnehin schon ausgebildete moralische Urteil zu festigen und es – in freier Entscheidung – zur Leitinstanz für die Prüfung und vor allem die Zulassung egoistischer Maximen zu machen“ (ebd. 26 f.). Dagegen ist zweierlei einzuwenden. Zum einen missversteht Henke diese Stelle, denn es geht Kant hier nicht um den Inhalt des Sittengesetzes – die Form einer erstrebenswerten allgemeinen Gesetzgebung, als Prüfkriterium für Maximen –, sondern um die Art der Motivation, in seinem Handeln dem Sittengesetz zu entsprechen, um die moralische Gesinnung. Zum anderen wird doch die moralische Urteilskompetenz der Zöglinge gerade durch die Übungen „ausgebildet“, die Kant als pädagogische Folgerungen aus dem Nachweis der Fähigkeit, sich theoretisch auf einen moralischen Standpunkt zu stellen, im ersten Beweisschritt entwickelt hat. Koch bietet für die Problemstellung, was bei Kindern an moralischer Urteilskompetenz vorausgesetzt werden könne und inwieweit diese erst ausgebildet werden müsse, in seinem Aufsatz *Kant über das moralische Urteil von Kindern* folgende Unterscheidung an: Man könne annehmen, dass Kindern bereits im Alter von zehn Jahren (zwar nicht begrifflich, aber intuitiv) „das Urteilkriterium für sittliche [...] Handlungen [...] ‚wohlvertraut‘ sei“ und dass sie ein „sicheres Urteil über Recht und Unrecht“ fällen können – Koch hat zur Unterstützung von Kants Ansicht sogar eine empirische Studie durchgeführt, in der er die Geschichte vom redlichen Mann

zweiten, dass dieser Vorstellung das Bewusstsein der „Reinigkeit des sittlichen Grundsatzes“ zugrunde liege, was durch die Form der negativen, alle anderen Motive nach und nach ausschließenden Darstellung gewährleistet werde⁶⁹, sodass es dieses Kriterium moralischen Handelns und eben nichts anderes sei, was auf den Betrachter eine ihn bewegende Kraft ausübe (ebd.). Aus den Resultaten seines Gedankenexperiments zieht Kant Schlüsse für die gesuchte moralpädagogische Methode:

„Also muß die Sittlichkeit auf das menschliche Herz desto mehr Kraft haben, je reiner sie dargestellt wird. Woraus denn folgt, daß, wenn das Gesetz der Sitten und das Bild der Heiligkeit und Tugend auf unsere Seele überall einigen Einfluß ausüben soll, sie diesen nur so fern ausüben könne, als sie rein, unvermengt von Absichten auf sein Wohlbefinden, als Triebfeder ans Herz gelegt wird, darum weil sie sich im Leiden am herrlichsten zeigt. Dasjenige aber, dessen Wegräumung die Wirkung einer bewegenden Kraft verstärkt, muß ein Hinderniß gewesen sein. Folglich ist alle Beimischung der Triebfedern, die von eigener Glückseligkeit hergenommen werden, ein Hinderniß, dem moralischen Gesetze Einfluß aufs menschliche Herz zu verschaffen“ (ebd.).

und die vom anvertrauten Depositum aus dem *Gemeinspruch* als die Beispielfälle herangenommen hat, die die Kinder zu beurteilen hatten –, das bedeute aber nicht, dass sie dieses Kriterium auf alle Handlungssituationen anwenden könnten, sodass sie auch in Dilemma-Situationen „zwischen erlaubten und unerlaubten Handlungen zur Erfüllung einer bestimmten Pflicht“ unterscheiden können, denn dazu bedürfe es „eines zweiten und zusätzlichen Aktes der moralischen Urteilskraft“, den „ohne Belehrung und Übung [...] von zehnjährigen Kindern“ zu erwarten „zweifelhaft“ erscheine (Koch: *Kinder* 171, 177 f.). Koch ist deshalb der Ansicht, dass Kinder unterscheiden können, was moralisch recht und unrecht sei, sobald „das Vermögen, formal schlüssig zu denken, hinreichend entwickelt sei“, und dazu „keiner Unterweisung durch Eltern oder Lehrer und auch keiner Lebenserfahrung bedürfen“ (ebd. 176 f.). Diese Behauptung, dass Kinder qua Vernunft bereits über sittliche Urteilskompetenz verfügen und diese kein Resultat eines Bildungsprozesses sei, verkennt meines Erachtens sowohl die Rolle, die der gelebten Sittlichkeit in der Familie sowie in der häuslichen und kommunalen Gemeinschaft mitsamt den darin enthaltenen, auch an das Kind adressierten Geboten und Verboten dafür zukommt, dass es ein Verständnis davon entwickelt, was recht und unrecht sei, und selbst entsprechende Urteile fällt (siehe hierzu auch Groothoff: *Begründung* 200 f; Groothoff wendet dieses Argument allerdings gegen Kants Moralpädagogik ein; ähnlich argumentiert auch Karl Ernst Müller: Müller 87), als auch den Umstand, dass die Vernunft als bloße geistige Potenz im Kind einer Ausbildung in theoretischer wie in praktischer Hinsicht bedarf. Kant selbst hat Letzteres mit seiner Skizze zur Erziehung deutlich gemacht (*Reflexion 1501, Colleg 70er, RA, XV 791-93*; siehe auch II.2.3 der vorliegenden Arbeit). Meiner Ansicht nach verdankt sich die ganze Schwierigkeit, dass Kants Redeweise vom Sittengesetz als „Factum der Vernunft“ (*KpV, V 31*) unvereinbar zu sein scheint mit dem Gedanken einer Ausbildung der moralischen Urteilskompetenz, einer Ebenenvermischung: Kants philosophische Begründung von Moralität, in der es um eine geltungstheoretische Analyse geht, wird gleichgesetzt mit seiner pädagogischen Fragestellung, welche Methoden es gebe, „wie man [...] die objectiv praktische Vernunft auch *subjectiv* praktisch machen könne“ (ebd. 151), bei deren Beantwortung zwar die *Einsichtsfähigkeit* der Zöglinge unterstellt werden muss – diese Überzeugung hat Kant schon in den *Bemerkungen* vertreten (siehe *Bemerkungen* 30 und 31 sowie I.2.2 der vorliegenden Arbeit) –, jedoch nicht, dass die Kinder bereits *über sittliche Einsichten verfügen*, denn wie sie zu solchen gelangen können und sich damit überhaupt erst einen „Standpunkte“ der Vernunft (*KpV, V 82*) *erarbeiten*, ist doch gerade Gegenstand des *pädagogischen* Nachdenkens (siehe hierzu auch Löttsch 44 f., 49 f.; Hufnagel: *Wissenschaftscharakter* 80, 82 f.; Großmann 570).

⁶⁹ Eine nähere Erörterung der „negativen Darstellung“ als Mittel der Moralerziehung bei Kant findet sich in Koch: *Didaktik* 250 ff.

Kant folgert: Wenn es die Vorstellung der „Reinigkeit des sittlichen Grundsatzes“ sei, was den Zuhörer in seinem Fühlen und Trachten bestimme, wie es das Gedankenexperiment gezeigt habe, dann komme es bei der moralpädagogischen Methode darauf an, den Beweggrund moralischen Handelns – der Befolgung dessen, was sittlich geboten ist, weil man sich dem Sittengesetz absolut verpflichtet weiß – dem Zögling möglichst unverfälscht vor Augen zu führen⁷⁰, weil gerade die Moralität ihre einnehmende Kraft ausübe. Das bedeute auch, dass bei der pädagogischen Darstellung rein moralisch motivierten Handelns alle Motive für ein derartiges Handeln auszuschließen seien, die sich dem Standpunkt des eigenen Materialismus verdanken; die Vorführung der Aufgabe dieses Standpunktes zugunsten des moralischen sei sogar selbst Bestandteil der moralpädagogischen Methode, weil in dieser Aufgabe der rein moralische Beweggrund am besten veranschaulicht werden könne. Darüber hinaus sei es sogar kontraproduktiv, im Zögling ein praktisches Interesse an der Moralität zu wecken, indem man in Befolgung des Sittengesetzes auch seine eigenen Bedürfnisse und Neigungen realisiere. Denn dadurch, dass man selbst Handlungsmotive ins Spiel bringe, die der Wirkmächtigkeit der Vorstellung einer ausschließlich moralischen Handlungsmotivation im Wege stehen, produziere man selbst ein Hindernis für die Wirkkraft der moralpädagogischen Methode.

Kants Folgerungen kann man entnehmen, dass für ihn die im Gedankenexperiment vorgestellte Unterrichtssituation zugleich eine moralpädagogische Modellsituation ist. Denn an ihr kommt die Kernstruktur und Wirkungsweise der „negativen Darstellung“⁷¹ zur Anschauung, die im Zentrum seiner moralpädagogischen Methode steht⁷², weil zum einen diese Form der Darstellung dem Zögling allererst ein Verständnis davon ermöglicht, was es heißt, aus rein moralischen Motiven zu handeln, zum anderen durch die Absonderung außermoralischer Motive die Wirkkraft des rein moralischen Beweggrundes auf das „Herz“ des Zöglings zur Entfaltung bringt⁷³.

Mit den ersten beiden Beweisschritten ist so der Nachweis erbracht, dass der Beweggrund für das Wollen und Handeln, der den moralischen Standpunkt objektiv charakterisiert, im wirklichen Subjekt des Handelns ein moralisches Interesse bewirken könne, und dabei zugleich die Möglichkeit der Wirksamkeit einer pädagogischen Methode gezeigt, die die Bildung eines solchen Interesses befördert. Der dritte Beweisschritt fügt diesem Nachweis nichts positiv hinzu, sondern dient Kant zur Abgrenzung von einer zu seiner Zeit üblichen Praxis der moralischen Ertüchtigung, in der die Darstellung von Heldentum und die Betonung der Außerordentlichkeit von Taten das Publikum für sittliches Handeln begeistern soll-

⁷⁰ Zur didaktischen Veranschaulichung einer Vernunftidee siehe Breun 81 ff.; Koch: *Didaktik* 252 ff.

⁷¹ Dieser Begriff entstammt nicht der *Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft*, sondern kennzeichnet in der *Kritik der Urteilkraft* die einzige Veranschaulichungsform des Sittlichen: *KdU*, V 274 f.; siehe hierzu Koch: *Didaktik* 254 ff.

⁷² Siehe hierzu Breun 81, 89.

⁷³ Lewis White Beck übersieht den moralpädagogischen Gedanken an Kants Geschichte des redlichen Mannes, wenn er in seinem Aufsatz *Kant on Education* meint, an dieser Geschichte sollte dem Zögling der Unterschied zwischen Klugheit und Moralität auseinandergesetzt werden und bei der ganzen Unterrichtssituation handle es sich um eine „catechetical exercise“ (Beck: *Education* 23).

ten⁷⁴ (ebd. 155). Diese Abgrenzung zur „Einflößung eines Enthusiasmus“ für heldenhafte sittliche Handlungen hält Kant aus systematischen Gründen für geboten, da er ja selbst in seinem zweiten Beweisschritt zum Nachweis der Empfänglichkeit des Subjekts, sich den objektiven moralischen Beweggrund zu eigen zu machen, und in der daraus entwickelten moralpädagogischen Methode die Wirkung der anschaulichen Darstellung von moralischem Handeln auf das Gefühlsleben des Betrachters in den Mittelpunkt gestellt hat⁷⁵ (ebd. 156 f.). Deswegen sieht er sich herausgefordert zu zeigen, dass es die Vorstellung der „Achtung fürs Gesetz“ und „nicht etwa ein Anspruch auf die innere Meinung von Großmuth und edler, verdienstlicher Denkungsart“ ist, was „auf das Gemüth des Zuschauers die größte Kraft habe“ (ebd. 157). Für diesen Nachweis führt Kant wiederum drei Argumente an.

Kant benutzt als erstes ein pädagogisches Gegenargument: Wenn dem Zögling Moralität in Form von heldenhaften, alle sittlichen Ansprüche übertreffenden Taten vor Augen geführt wird, um ihn dafür zu begeistern, dann wird ihm auch die Identifikation von moralischem Handeln mit Heldentum beigebracht. Moralität erscheint ihm damit als etwas Außerordentliches, was in seinem Alltag keinen Platz hat⁷⁶. Umgekehrt erscheint der Alltag als etwas Banales, von dem es in eine Welt voller sittlicher Bewährungsproben und Gelegenheiten, die eigene Vortrefflichkeit unter Beweis zu stellen, zu fliehen gelte. So werden Kinder, „da sie noch in der Beobachtung der gemeinsten Pflicht und selbst in der richtigen Beurtheilung derselben so weit zurück sind [...] bei Zeiten zu Phantasten“ gemacht (ebd.).

Kants zweites Gegenargument ist psychologischer Art: Die Darstellung von heroischen Charakteren zielt darauf, dass deren unter Beweis gestellter Groß- und Edelmuth sowie deren außerordentliche Tapferkeit unmittelbar im Betrachter ein lebhaftes Gefühl der Begeisterung erregt. Kant will nun gar nicht abstreiten, dass solche Darstellungen eine heftige Gefühlsregung evozieren. Sein Einwand besteht darin, dass das Gefühl der Begeisterung für diese Art der Darstellung von Moralität keinen langanhaltenden Effekt auf den Betrachter ausübe (ebd.). Um mehr als eine bloße Gefühlswallung im Betrachter zu veranlassen, setze die Vermittlung die Einsicht voraus, was Moralität ausmacht und inwiefern sie im Handeln des vorgestellten Akteurs everwirklicht ist. Insofern setze auch bei der Frage, über welche Mittel das Subjekt sich eine moralische Gesinnung zu eigen machen könne, die begriffliche Einsicht in Natur und Inhalt sittlichen Handelns voraus:

„Grundsätze müssen auf Begriffe errichtet werden, auf alle andere Grundlage können nur Anwandlungen zu Stande kommen“ (ebd.).

⁷⁴ Siehe hierzu auch Munzel: *Anthropology* 399 f. sowie Weckmann 339.

⁷⁵ Da Kant bei seiner Abgrenzung auch moralpädagogische Verfahren nennt, bei denen „man mehr mit schmelzenden, weichherzigen Gefühlen, oder hochfliegenden, aufblähenden und das Herz eher welk als stark machenden Anmaßungen über das Gemüth mehr auszurichten hofft“ (*KpV*, V 157), diskutiert Koch in seiner Analyse dieser Stelle auch die Untauglichkeit von Gefühlen wie Mitleid und Zorn als Basis für die Erweckung eines moralischen Interesses; siehe Koch: *Didaktik* 269 ff. Da bei Kant die Abgrenzung seiner Methode zu der der „Vorstellung einer Handlung als edler und großmüthiger Handlung“ eindeutig im Zentrum steht, (*KpV*, V 158) werden in der vorliegenden Arbeit Kants drei Gegenargumente darauf bezogen. Selbstverständlich kann Kants zweites Gegenargument auch unmittelbar auf das Gefühl des Mitleids oder des Zorns bezogen werden.

⁷⁶ Siehe hierzu auch Henke 24.

Nach Kant ist es dann diese Einsicht, die – zur Anschauung gebracht an einem Beispiel – Eindruck auf den Betrachter mache und Bewunderung erzeuge. Dabei sei es allerdings wichtig, dass dieser sich zum Prinzip der Sittlichkeit nicht nur theoretisch stelle, sondern seine praktische Bedeutsamkeit für ihn selbst erfasse und er es als ihn selbst verpflichtendes Gesetz begreife⁷⁷:

„Diese Begriffe nun, wenn sie subjectiv praktisch werden sollen, müssen nicht bei den objectiven 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“ (ebd.).

Wenn der Betrachter im Lichte des Sittengesetzes sein Augenmerk auf sich selbst richte, dann erfahre er, dass dieses Gesetz ihn zu einem Standpunktwechsel nötige, bei dem er gewohnte Maßstäbe des Wohlgefallens oder Missfallens, die seinen Vorlieben entstammen, zugunsten einer moralischen Beurteilungsweise und Willensbestimmung aufzugeben habe, und dass dieser Standpunktwechsel, obzwar Gegenstand der höchsten Achtung, jedoch nur mittels eines beständigen Kampfes gegen sich selbst zu vollziehen sei (ebd. 157 f.). Deswegen sei es völlig verkehrt, das Publikum für Moralität einnehmen zu wollen, indem man ihm diese in gefälliger Gestalt vor Augen führe:

„Mit einem Worte, das moralische Gesetz verlangt Befolgung aus Pflicht, nicht aus Vorliebe, die man gar nicht voraussetzen kann und soll“ (ebd. 158).

Kants drittes Gegenargument wird moralpädagogisch begründet: Das Setzen auf Darstellungen von heroischen Taten zur Erzeugung einer Begeisterung für moralisches Handeln stärke nicht die den Zögling ergreifende Kraft moralischer Triebfedern, sondern schwäche sie sogar ab. Kant macht diesen Gedanken wiederum an einem Gedankenexperiment klar, bei dem er an verschiedenen Beispielfällen von Aufopferung des eigenen Lebens zugunsten von als moralisch anerkannten Werten prüft, inwieweit man dieses Handeln als verbindliches Muster zu betrachten bereit ist, und herausstellt, wodurch diese Bereitschaft zur Übernahme beziehungsweise die Distanzierung von einem solchen Handeln bedingt ist. Sein erstes Beispiel ist die Aufopferung des eigenen Lebens, um andere aus einem Schiffbruch zu retten. Nun wird es nach Kant zwar einerseits zur moralischen Pflicht gezählt, andere aus Not zu retten⁷⁸; andererseits wird aber auch eine gewisse Sorgfaltspflicht gegenüber dem eigenen Leben als moralisch geboten anerkannt. So sei gerade das, was die Handlung als heroisch auszeichnet, nämlich die Rücksichtslosigkeit gegenüber dem eigenen Leben, und sie zu einer „verdienstlichen“ macht, das heißt: zu einer, in der jemand mehr als seine moralische Pflicht erfüllt, selbst ein Grund, der der Bereitschaft, diese Art zu handeln als Handlungs-

⁷⁷ Dieses Moment der „Selbstapplikation“ stellt Lutz Koch als entscheidendes Thema der *Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft* heraus: Koch: *Didaktik* 190 ff.

⁷⁸ An dieser Stelle geht es Kant nicht – wie etwa in der *Tugendlehre der Metaphysik der Sitten* – darum, dass sich die Pflichten wirklich aus dem Sittengesetz ableiten lassen, sondern darum, dass in den Beispielfällen dargestellte Handeln mit der Intuition dessen, was man allgemein als moralisch verpflichtend anerkennt, zu vergleichen.

norm für sich selbst zu übernehmen, entgegenwirke, wodurch eben auch die „Hochschätzung“ für ein solches Handeln „geschwächt“ werde (ebd.). Kants zweites Beispiel ist „die großmüthige Aufopferung seines Lebens zur Erhaltung des Vaterlandes“ (ebd.). Obwohl ihm zufolge jeder zustimmen wird, dass es Zwangslagen gebe, in denen man dieses Opfer leisten müsse, bleibe doch „einiger Scrupel übrig“, „sich von selbst und unbefohlen dieser Absicht zu weihen“, sodass auch diese „Handlung [...] nicht die ganze Kraft eines Musters und Antriebes zur Nachahmung in sich“ habe (ebd.). Anders verhalte es sich mit Handlungen, deren Unterlassung oder Vollzug unmittelbar vom Sittengesetz geboten sei: Anhand von Juvenals Aufforderung, sich lieber zu Tode foltern zu lassen als einen Meineid zu schwören⁷⁹, stellt Kant klar, dass der moralische Gemeinsinn in solchen Situationen es durchaus gebiete, sein Leben zur Aufrechterhaltung der eigenen Moralität zu opfern, da dieser mit Juvenal der Überzeugung sei, dass ein ehrloses Leben ohne Wert sei (ebd. 158 f.). Die anschauliche Darstellung solcher Handlungen mache den Betrachter auf sein eigenes Vermögen aufmerksam, zugunsten der eigenen Verpflichtung gegenüber dem Sittengesetz alle sinnlich bedingten Triebfedern und natürlichen Bedürfnisse als irrelevant behandeln zu können⁸⁰. Das Sich-Rechenschaft-Ablegen über dieses Vermögen sei selbst schon eine Art der Betätigung dieses Vermögens, stärke somit zugleich dessen Kraft und bringe zusammen mit „kleinern Versuchen“, sich praktisch über seine sinnlich bedingten Antriebe zu erheben, „in uns nach und nach das größte, aber reine moralische Interesse“ an seiner Durchsetzungsfähigkeit hervor (ebd. 159). Die Bereitschaft, moralische Handlungsnormen auch für sich als praktisch verbindlich anzuerkennen, lebe also davon, dass man kein anderes Motiv, diesen zu folgen, als die Pflicht gegenüber dem Sittengesetz gelten lasse. Genau das spricht nach Kant – neben den moralischen Skrupeln, ob solche Handlungen wirklich von jedermann verlangt werden können – gegen die Darstellung heroischer Taten als Vorbild für moralisches Handeln, denn dadurch, dass die Heroen mehr als ihre Schuldigkeit tun, sei in dieses Handlungsmuster „etwas Schmeichelhaftes vom Verdienstlichen“, nämlich Ehre und Ansehen, eingewoben und damit die „Triebfeder [...] mit Eigenliebe etwas vermischt“ (ebd.).

2.3. Kants Charakterisierung seiner moralpädagogischen Methode zur Gründung eines moralischen Interesses

Aus seinen drei Beweisschritten zum Nachweis der „Empfänglichkeit“ rein moralischer „Triebfedern“ (ebd. 153) und den darin enthaltenen Folgerungen für eine moralpädagogische Methode zur Unterstützung dieser „Empfänglichkeit“ entwickelt Kant nun deren systematischen „Gang“ (ebd. 159). Aus seinen ersten beiden

⁷⁹ Kants Juvenal-Zitat entstammt der *Achten Satyre*, in der sich Juvenal dagegen wendet, dass der Wert eines Mannes sich an seiner adligen Herkunft bemesse und nicht an seinen Taten; siehe hierzu Juvenal 181 ff.

⁸⁰ Reinhard Aulke spricht an dieser Stelle davon, dass sich „der Appell des Gewissens [...] an den durch das Beispiel gleichsam mit zur Entscheidung aufgerufenen Schüler [richtet] und [...] die Disjunktion zwischen empirischem und intelligiblem Selbst“ aktualisiert (Aulke 358).

Argumenten des letzten Beweisschrittes folgt, dass, bevor man daran gehen könne, wie man „den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft *Eingang* in das menschliche Gemüth, *Einfluß* auf die Maximen desselben verschaffen [...] könne“ (ebd. 151), die Einsicht des Zöglings in das, was Moralität ausmache und was sie konkret vom Handelnden verlange, pädagogisch sichergestellt werden müsse: Vor der Vermittlung der moralischen Motivation stehe die Vermittlung des moralischen Urteils. Da in den pädagogischen Folgerungen des ersten Beweisschrittes die Ausbildung eines theoretischen Interesses an Moralität im Fokus steht, während in den pädagogischen Überlegungen des zweiten Beweisschrittes die Kultivierung eines praktischen moralischen Interesses Gegenstand ist, geben diese zwei Beweisschritte zum Nachweis der subjektiven Wirkmächtigkeit des Sittengesetzes zugleich eine methodische Schrittfolge vor. Dementsprechend gliedert Kant seine moralpädagogische Methode in zwei aufeinanderfolgende Schritte⁸¹.

Im ersten Beweisschritt fungierten für Kant Tischgespräche, in denen lebhaft Diskussionen darum geführt werden, welchen sittlichen Wert man Personen und ihren Handlungen zumessen soll, als pädagogisches Modell (ebd. 153 f.). Diesem Modell entsprechend hält Kant als erstes Moment der Ausbildung eines theoretischen Interesses an der Moralität schlicht die Einübung der Zöglinge⁸² in die moralische Beurteilungsweise fest⁸³: Sie sollen fremde und auch eigene Handlungen nach ihrer moralischen Qualität hin begutachten⁸⁴, sodass ihnen „die Beurtheilung nach moralischen Gesetzen [...] gleichsam zur Gewohnheit“ werde^{85, 86} (ebd. 159).

⁸¹ Lutz Koch, G. Felicitas Munzel, William K. Frankena und Kurt Bunke stellen Kants Unterteilung der moralpädagogischen Methode in zwei Schritte klar heraus; siehe Koch: *Didaktik* 260 ff.; Munzel: *Character* 308; Frankena 127; Bunke 95 f.

⁸² Kant spricht hier im Unterschied zum zweiten Schritt seiner moralpädagogischen Methode nicht direkt vom Zögling, sodass es offen bleibt, ob er eine Unterrichtssituation mit einem Zögling oder mit mehreren vor Augen hat. Aus dem Umstand, dass für seine Überlegungen zur Methode das Tischgespräch als Modell fungiert, kann man jedoch folgern, dass er wohl an einen Unterricht mit mehreren Kindern gedacht hat, auch wenn er die sich aus dieser Unterrichtssituation ergebenden Momente für seine Methode, zum Beispiel der Wetteifer zwischen Kindern, den er bei seinen Folgerungen für eine moralpädagogische Methode im ersten Beweisschritt explizit erwähnt (siehe *KpV*, V 154), oder die Möglichkeit, Fehler anderer zu entdecken und daraus zu lernen, nicht weiter verfolgt – geht es ihm doch darum, die Grundzüge seiner Methode darzustellen.

⁸³ Werner Bötte ordnet dagegen diese Übung einer zweiten Stufe des moralischen Unterrichts zu; siehe Bötte 25.

⁸⁴ Groothoff gibt an dieser Stelle gegen Kant zu bedenken, dass die Kinder, „um in das von Kant entworfene Spiel der Urteilskraft eintreten zu können, [...] schon über ein gewisses Verständnis von Gut und Böse verfügen“ müssen (Groothoff: *Begründung* 199). Karl Binneberg versucht an einer „Niederschrift einer Klassenversammlung“ von „Erstkläßlern“ zu zeigen, dass diese Voraussetzung Kants in pädagogischer Hinsicht unproblematisch sei (Binneberg 553 ff.).

⁸⁵ Eine weitergehende Analyse dieser „Gewohnheit“ findet sich bei Munzel: *Character* 318 ff.

⁸⁶ Kant erwähnt bei der Darstellung der beiden Schritte seiner moralpädagogischen Methode die in den ersten beiden Beweisschritten empfohlenen Hilfsmittel – den „moralischen Katechismus“, „die Biographien alter und neuer Zeiten“, „die Geschichte eines redlichen Mannes“ (*KpV*, V 154 f.) – nicht. Das heißt selbstverständlich nicht, dass die Erzieher nach seiner Methode nicht auf solche Hilfsmittel zurückgreifen sollten. Meines Erachtens hält Kant deren nochmalige Erwähnung nicht für nötig, weil es ihm um eine begriffliche Charakterisierung seiner Methode geht.

Indem der Erzieher bei dieser Begutachtung von Handlungen die Zöglinge dazu auffordert herauszufinden, ob die jeweilige Handlung einem moralischen Prinzip entspreche, und anzugeben, um welches Prinzip es sich handle, werde durch diese Praxis zugleich ihre moralische Unterscheidungskraft geschärft. Dabei habe der Erzieher die Aufmerksamkeit der Zöglinge auf zwei Punkte zu lenken: zum einen darauf, ob das moralische Prinzip aus einem Gesetz bestehe, „welches bloß einen Grund zur Verbindlichkeit an die Hand giebt“, oder aus einem, „welches in der That verbindend ist“ (ebd.). Kant bezeichnet die Ersteren auch als „leges obligandas“, die Letzteren als „leges obligantes“. Diese machen unmittelbar eine Handlung zur Pflicht, während jene nur einen Verpflichtungsgrund enthalten, der zwar einen moralischen „Bewegungsgrund“ vorgibt, jedoch keine bestimmte Handlung zur Pflicht macht und nur „unter Einschränkungen“ zum Handeln verpflichtet⁸⁷ (*Reflexion 7270, RMo, XIX 299*)⁸⁸. In der vermutlich 1782/83⁸⁹ gehaltenen *Vorlesung zur Moralphilosophie*⁹⁰ führt Kant diesen Unterschied an einem Beispiel aus, das er in der *Methodenlehre* nur andeutet:

„Die moralischen motive sind entweder

1. motiva obligandi oder

2. motiva obligantia. ZE. die ersten sind moralische Gründe zu Handlungen können aber auch unzureichend seyn. Die andern sind stets zureichend. Motiva obligandi sind nicht immer obligantia. ZE. ich bin im Begriff eine Schuld zu bezahlen, es kommt aber ein Freund, dem ich dadurch aushelfen könnte. Das letztere ist ein motivum morale, aber es ist auch eine Schuld da, und das Wort schuldig will viel sagen, es gehört also unter die motiva obligantia die ich also erfüllen muß.

Die Motiva obligantia sind die welche der Grund seyn von der Nothwendigkeit einer Sache.

Die motiva obligandi sind aber die, welche zwar ein Grund aber nicht eine Nothwendigkeit seyn“ (*Powalski, VMo, XXVII 114*)⁹¹.

In Kants Beispiel konfliktieren zwei moralische Beweggründe, denen folgende Prinzipien zugrunde liegen: „Helfe Freunden in der Not“ sowie „Begleiche Deine Schulden“. Diese Prinzipien unterscheiden sich zum einen darin, dass aus Ersterem keine bestimmte Handlung abzuleiten ist, weil Art und Ausmaß der Hilfe eine Frage der Umstände ist, in denen der Freund sich befindet, und eine Frage der Mittel, über die man selbst verfügt, während bei Letzterem die Handlung durch die jeweilige Schuld klar definiert ist. Zum anderen gibt es aber noch einen Unterschied in der Art der Verpflichtung, auf den Kant auch in der *Methodenlehre* hinzuweisen scheint, wenn er die Differenz zwischen „legibus obligandis“ und „legibus obligantibus“ mit dem

⁸⁷ Zu dieser Unterscheidung siehe Milz 296 f. sowie *MdS, VI 224*.

⁸⁸ Diese Reflexion stammt nach der Datierung von Adickes aus den achtziger Jahren.

⁸⁹ Zur Datierung der Vorlesung, auf die sich die Kollegnachschrift bezieht siehe Stark: *Nachwort* 376 f.

⁹⁰ Von Kants Vorlesungen zur Praktischen Philosophie respektive zur Moralphilosophie existieren zahlreiche unabhängige studentische Kollegnachschriften; siehe hierzu Stark: *Nachwort* 376 ff., 392 ff.; Lehmann 1042 ff. Josef Schmucker kommt in seiner Analyse der Entstehung von Kants Moralphilosophie zu dem Schluss, „daß der von Menzer edierte Vorlesungstext in der Substanz als *genuin Kantisch* betrachtet werden muß“ (Schmucker 373).

⁹¹ Parallelstellen: *Collins, VMo, XXVII 259 ff.*; *Mrongovius*, ebd. 1410 ff.; *Vigilantius*, ebd. 493, 508, 577 f.; Menzer 23 ff.; *Kaehler, VMo-Stark* 33 ff.

Hinweis darauf exemplifiziert, dass in Ersteren „das *Bedürfnis* der Menschen“, in Zweiteren „das *Recht* derselben“ einem etwas abfordert (*KpV*, V 159): Beim Prinzip „Helfe Freunden in der Not“ handelt es sich um eine *freiwillige Selbstverpflichtung*, beim Prinzip „Begleiche Deine Schulden“ dagegen um eine *Schuldverpflichtung* im Sinne eines Rechtsanspruchs⁹². Während es im ersten Fall die eigene Tat ist, sich die Not des Freundes zu eigen zu machen, ist man im zweiten Fall der Pflicht zur Schuldentilgung bereits unterworfen: Man *ist verpflichtet*. Deswegen geht die zweite Verpflichtung auch vor: In dieser Situation ist man gar nicht frei, dem Freund zu helfen⁹³.

Indem der Erzieher mit den Zöglingen solche Beispielfälle von moralischen Konfliktsituationen erörtert, lernen sie „verschiedene Pflichten, die in einer Handlung zusammenkommen“ (ebd.). Dadurch werde ihnen zwar eine Sicherheit im moralischen Urteil vermittelt, die Beurteilung des sittlichen Gehalts von Handlungen erfordere allerdings noch mehr:

„Der andere Punkt, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet werden muß, ist die Frage: ob die Handlung auch (subjektiv) um *des moralischen Gesetzes willen* geschehen, und also sie nicht allein sittliche Richtigkeit als That, sondern auch sittlichen Werth als Gesinnung, ihrer Maxime nach, habe“ (ebd.).

Nach Kant entscheidet sich die Moralität einer Handlung nicht an der bloßen Übereinstimmung mit dem Sittengesetz, sondern wesentlich daran, ob dessen Befolgung selbst Motiv und Triebkraft des Handelns gewesen sei. Deswegen sei es unverzichtbarer Bestandteil der Kultivierung der moralischen Urteilskraft, dass die Zöglinge beim Einüben der moralischen Beurteilung fremder und eigener Handlungen dazu angeleitet werden, die Gesinnung des Handelnden kritisch zu prüfen.

Durch diese Art, mit den Zöglingen den sittlichen Gehalt von Handlungen zu erörtern und sie herausfinden zu lassen, welcher Pflicht die Handlung entspricht und ob die Gesinnung des Handelnden auch von moralischem Wert gewesen sei, werde bei ihnen zugleich ein Interesse an der Moralität geweckt⁹⁴:

„Denn wir gewinnen endlich das lieb, dessen Betrachtung uns den erweiterten Gebrauch unserer Erkenntnißkräfte empfinden läßt“ (ebd. 160).

Von entscheidender Bedeutung für die Herausbildung eines solchen Interesses „an sittlich guten Handlungen“ (ebd.) ist es, dass die Zöglinge ihre „Erkenntnißkräfte“ bei der moralischen Beurteilung selbst ausprobieren können und ihre eigene zunehmende Kompetenz selbst erfahren⁹⁵. Denn darüber werde ihnen die Prüfung des sittlichen Gehalts von Handlungen zu einer Sache, mit der sie sich gerne beschäftigen und der sie sich mit Eifer widmen.

⁹² Koch führt diesen Unterschied auf die in der *Metaphysik der Sitten* von Kant aufgemachte Differenz zwischen Tugend- und Rechtspflichten zurück (Koch: *Didaktik* 172). Vgl. dazu auch das Unterkapitel über die *Metaphysik der Sitten* in der vorliegenden Arbeit.

⁹³ Zum Unterschied von Pflicht und Verpflichtungsgrund bei Kant und zu dessen Position in Bezug auf moralische Dilemmata siehe auch Aulke 356 f. Anmerkung 252.

⁹⁴ Siehe hierzu auch Koch: *Didaktik* 262 f.; Frankena 126 f.

⁹⁵ Dagegen meint Aaron M. Fichtelberg, dass diese Übung durch „the imposition of a kind of gentle, paternalistic force“ gekennzeichnet sei (Fichtelberg 522).

Dieses Interesse an Moralität ist jedoch nur ein theoretisches und „noch nicht das Interesse an den Handlungen und ihrer Moralität selbst“ (ebd.) Kant vergleicht dieses theoretische Interesse mit einem ästhetischen Interesse⁹⁶: Der Gegenstand der Betrachtung wird als schön empfunden, das heißt, er gefällt und wird „bewundert, darum aber noch nicht gesucht“⁹⁷ (ebd.) Das liegt nach Kant daran, dass der Sache nach das Gefühl des Wohlgefallens im Geschmacksurteil gar nicht dem Gegenstand der Betrachtung gelte, sondern unserer eigenen Gestimmtheit, da es seinen Grund in einem freien, harmonischen Spiel unserer Erkenntniskräfte habe, das sich belebend auf diese auswirke⁹⁸. Insofern könne der Gegenstand der Betrachtung als bloßer Anlass angesehen werden, „der über die Thierheit erhabenen Anlage der Talente in uns inne zu werden“ (ebd.). Moralpädagogisch gesehen bedeutet das, dass das Setzen darauf, dass den Zöglingen die Beschäftigung mit moralischen Beurteilungen von Handlungen gefällt beziehungsweise sie vom moralischen Urteil ästhetisch eingenommen werden, Kant zufolge im Bereich des bloß Kontemplativen verbleibt und nicht dafür ausreicht, dass sie auch praktisch ein Interesse an der Einnahme eines moralischen Standpunktes entwickeln⁹⁹. Deswegen muss auf diesen ersten Schritt von Kants moralpädagogischer Methode – analog zum Fortgang des ersten Beweisschrittes zum zweiten Beweisschritt beim Nachweis der subjektiven Wirkmächtigkeit des Sittengesetzes als Triebfeder – ein zweiter folgen, der die Entwicklung eines praktischen Interesses an Moralität zum Ziel hat.

Im Zentrum dieses zweiten Schritts steht die „lebendige Darstellung der moralischen Gesinnung an Beispielen“, die dazu dient, „die Reinigkeit des Willens bemerklich zu machen“^{100, 101} (ebd.) Wie sich Kant eine solche Darstellung denkt, hat er im Gedankenexperiment des zweiten Beweisschrittes vorgeführt¹⁰², nun geht

⁹⁶ Koch verfolgt in seiner Analyse des theoretischen Interesses an Moralität Kants Vergleich mit dem Geschmacksurteil nicht. Munzel hingegen folgert daraus, dass die Ausbildung der Fähigkeit zu Geschmacksurteilen Bestandteil der Bildung eines moralischen Charakters sein müsse; siehe hierzu Munzel: *Character* 300 ff., 307, 310 ff.

⁹⁷ Siehe hierzu auch Thöny-Schwyn 589 f.

⁹⁸ Siehe hierzu auch *EEKdU* 14, 29 ff. sowie das folgende Kapitel in der vorliegenden Arbeit.

⁹⁹ Fichtelberg ist dagegen der Ansicht, dass nur ästhetische Urteile den Zögling dazu vorbereiten können, ein moralisches Interesse zu fassen, da nur „by enhancing and refining a person’s judgements of taste [...] the moral student indirectly and in an [sic!] noncoercive manner becomes aware of the nature and source of her moral judgements“ (Fichtelberg 527), was nach Fichtelberg auch bei Kants zweitem methodischen Schritt schon immer vorausgesetzt sei (siehe ebd. 523).

¹⁰⁰ Nach Werner Bötte besteht der Sinn dieser Beispiele in der Vermittlung der Unterscheidung von Recht und Unrecht, die er der ersten Stufe des moralischen Unterrichts zuordnet (siehe Bötte 14 ff.). Ferner identifiziert er das in diesen Beispielen dargestellte Handeln mit „verdienstvollen“ Handlungen, sodass er zugleich vor deren Gebrauch warnt, da „sie [...] zur Schwärmerei [verleiten], [...] die Wünsche und Sehnsuchten auf unersteigliche Vollkommenheiten [richten], [...] lauter Romanhelden [hervorbringen]“ (ebd. 17).

¹⁰¹ Auch bei dem „Frühkantianer“ Johann Christoph Greiling steht „im Zentrum der Moralerziehung [...] die lebendige Anschauung“ (Ruberg 93).

¹⁰² Koch meint, dass die Beispiele des ersten Schrittes von Kants Methode im zweiten Schritt auch wieder herangezogen werden können beziehungsweise die Analyse dieser Beispiele mit einer Akzentverschiebung weitergeführt werden könne (siehe Koch: *Didaktik* 265). Meines Erachtens wird diese Auffassung Kants methodischen Überlegungen nicht ganz gerecht, denn während im ersten Schritt die Darstellung von Beispielfällen sich auf die Aufzählung beschränkt, was jemand

es ihm darum, näher zu charakterisieren, wie diese Darstellung auf den Zögling¹⁰³ wirkt, sodass er die moralische Anlage beziehungsweise die sittlich gebietende Stimme seiner Vernunft in sich entdeckt.

Bei der Darstellung eines Falles¹⁰⁴ von moralischer Standhaftigkeit gegen alle Arten von Anfechtung kommt es nach Kant darauf an, dass diese Darstellung „lebendig“ sei (ebd.). Denn dadurch werde der Zögling durch die Erzählung gleichsam in die Dramaturgie des Erzählten hineingezogen¹⁰⁵. Er könne so das Geschehen imaginativ miterleben, mit dem Protagonisten mitleiden und mitfiebern und damit einerseits den Reiz der Verlockungen sowie der Abwendung der Bedrohung gegen diesen und dessen Lieben verspüren, andererseits dessen Standhaftigkeit gegenüber diesen Reizen nachempfinden¹⁰⁶. Zunächst habe der Erzieher in seiner „lebendigen Darstellung“ den Fokus auf die „negative Vollkommenheit“ (ebd.) der moralischen Willensbestimmung des Protagonisten zu legen, das heißt darauf, dass dieser alle sinnlichen Antriebe und Bedürfnisse, so leidvoll das auch für ihn sei, als letztlich entscheidungsirrelevant zurückweist. Indem der Zögling dessen praktische Abstraktionsleistung imaginativ nachvollziehe, verspüre er in sich eine bisher nicht groß beachtete Fähigkeit¹⁰⁷, nämlich all das, was er sonst als wichtig erachte und was den Umkreis seiner Interessen und Neigungen ausmache, zurückweisen zu können, wenn er das nur wolle¹⁰⁸. Dieses in der Form des Selbstgefühls¹⁰⁹ vorliegende „Bewußtsein seiner Freiheit“ äußere sich zwar in „einer anfänglichen Empfindung von Schmerz“, da ihm durch das Sich-Hineinversetzen in die dargestellte Situation zugemutet werde, sich von dem, was ihm lieb und teuer ist, zu distanzieren, verwandle sich dann aber in die Empfindung „einer Befreiung von der mannigfaltigen Unzufriedenheit, darin ihn alle

unter welchen Umständen tut und was er als Begründung für sein Tun angibt, ist die Form der negativen Darstellung – das Anschaulich-Machen und Herausstellen der sittlichen Gesinnung durch die tätige und auch leidvolle Abstraktion von allen sinnlich bedingten Beweggründen – für die Konstruktion des Beispiels des zweiten Schrittes essentiell. Richard Breun schlägt deswegen in Anlehnung an eine spätere Unterscheidung Kants (*MdS*, VI 479 f. Anm.) vor, hier nicht von einem Beispiel zu sprechen, sondern von einem Exempel; siehe Breun 83 ff.

¹⁰³ Kant spricht bei der „zweiten Übung“ vom Zögling im Singular als „Lehrling“ (*KpV*, V 160). Ob er damit eine Erziehungssituation im Auge hat, in der es der Zögling aufgrund der intimen, den Kern seiner Persönlichkeit betreffenden Natur der vom Erzieher zu veranlassenden Selbsterkenntnis abgesondert von den anderen allein mit diesem zu tun habe, oder ob er damit betonen will, dass der Erzieher bei dieser Übung besonderes Augenmerk darauf zu legen habe, wie seine Erzählung auf jeden einzelnen Zögling wirke, ist aus dieser Stelle nicht unmittelbar zu erschließen und kann hier nicht weiter verfolgt werden.

¹⁰⁴ Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass Kant der Meinung war, dass die Anwendung dieser Methode ein einmaliger Akt sei, dass der Erzieher also *eine* Geschichte anschaulich erzählen müsse, und die nachfolgend beschriebenen Wirkungen sich dann einstellen würden. So redet Kant ja auch immer vom dargestellten Beispiel im Plural; siehe *KpV*, V 160 f.

¹⁰⁵ Siehe hierzu Koch: *Didaktik* 258 f.; Breun 79.

¹⁰⁶ Groothoff gibt zu bedenken, dass gerade diese Identifikationsleistung von Seiten der Zöglinge fragwürdig ist (Groothoff: *Begründung* 199).

¹⁰⁷ Dass es sich hierbei nicht um ein reflexives Urteil des Zöglings, sondern um eine über das Gefühl vermittelte Wahrnehmung handelt, stellt auch Horst Emden in seiner Kurzdarstellung der *Methodenlehre* heraus: siehe Emden 674.

¹⁰⁸ Siehe hierzu auch Koch: *Didaktik* 267 f. sowie Munzel: *Character* 292.

¹⁰⁹ Zum Zusammenhang von Selbstgefühl und Selbstbewusstsein bei Kant siehe Breun 79 f.

diese Bedürfnisse verflechten“ (ebd.). Wenn nun vom Erzieher bei seiner Erzählung die Aufmerksamkeit des Zöglings darauf gelenkt werde, was das sei, zu dessen Gunsten der Protagonist von all seinen Interessen Abstand nehme und von dem er seinen Willen regieren lässt, nämlich das Festhalten an „seinem Vorsatze der Redlichkeit“ (ebd. 156), weil er diesen als sittliches Gebot seiner Vernunft anerkennt, so werde der Zögling seine Freiheit nicht nur in der Form fühlen, dass er imstande sei, sich über alle sinnlichen Antriebe zu erheben, sondern auch in der Form, dass es ihm möglich sei, sich zu etwas zu entschließen, das ihm allein durch seine Vernunft bestimmt werde¹¹⁰ (siehe ebd. 161). So werde ihm „ein inneres, ihm selbst sonst nicht einmal bekanntes Vermögen, *die innere Freiheit*, aufgedeckt“¹¹¹ (ebd.).

Im zweiten Beweisschritt hat Kant darauf hingewiesen, dass die Anschauung der Betätigung dieser Freiheit durch den Protagonisten der Erzählung das Gefühl der „Bewunderung“ und „Verehrung“ beim Zögling hervorrufe und in ihm den „lebhaften Wunsche“ stifte, „selbst ein solcher Mann sein zu können“ (ebd. 156). Im dritten Beweisschritt hat Kant deutlich gemacht, dass diese Verehrung streng genommen der Fähigkeit gelte, sich in seiner Willensbestimmung allen sinnlichen Antrieben gegenüber gleichgültig zu stellen und einen moralischen Standpunkt einzunehmen, und dass die Entdeckung dieser Fähigkeit auch das Gefühl der Erhabenheit bewirke¹¹² (siehe ebd. 158). Er hat dort weiter darauf hingewiesen, dass die Bewusstwerdung dieses Vermögens „nach und nach“ ein praktisches „reines moralisches Interesse“ (ebd. 159) hervorbringe¹¹³. Im Fortgang seiner Überlegungen zur Charakteristik des zweiten Schritts seiner moralpädagogischen Methode stellt er nun an „einem Falle, wo *ich nur allein* weiß, daß das Unrecht auf meiner Seite sei“ (ebd. 161), klar, dass sich das durch das Freiheitsbewusstsein hervorgerufene moralische Interesse zunächst so beim Zögling betätige, dass er seine Handlungen im Lichte dieser Freiheit betrachte, sich selbst daraufhin überprüfe, ob er selbst gegen seine Neigungen der Stimme seiner Vernunft folge, und daraus, ob er auch wirklich imstande sei, dem sittlichen Gebot zu folgen oder nicht, ein Gefühl der Achtung beziehungsweise Verachtung für sich selbst ziehe. So mache sich der durch den zweiten Schritt der moralpädagogischen Methode veranlasste Standpunkt der eigenen Freiheit auch in den

¹¹⁰ Koch unterscheidet hier sehr treffend „das Bewußtsein der eigenen *negativen* Freiheit (der Unabhängigkeit) [...] und [...] das *positive* Freiheitsbewußtsein“ (Koch: *Didaktik* 266). Allerdings identifiziert er Letzteres mit dem Gefühl der Selbstachtung. Dieser Interpretation der zugegebenermaßen nicht ganz eindeutigen Kant-Stelle schließe ich mich nicht an, da Kant meines Erachtens dem Gefühl der „*Achtung für uns selbst* im Bewußtsein unserer Freiheit“ eine Selbstreflexion und Selbstüberprüfung vorangehen lässt, ob man auch in den eigenen Entschlüssen auf die Stimme seiner Vernunft hört, das heißt, die – einem ins Bewusstsein getretene – Möglichkeit frei zu handeln auch verwirklicht (siehe *KpV*, V 161).

¹¹¹ Insofern ist gegen Hornstein und damit auch gegen Herbart, dessen Interpretation von Kants Freiheitsbegriff Hornstein übernimmt, einzuwenden, dass Kant sehr wohl die Freiheit an und für sich als Gegenstand des empirischen Bewusstseins und damit auch als pädagogischen Gegenstand kennt; siehe Hornstein 72 f.

¹¹² Henke unterstreicht diese „affektiven Momente“ in Kants moralpädagogischem Konzept und sieht darin einen großen Unterschied zu Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils (Henke 26).

¹¹³ Zum Zusammenhang des Sich-Bewusstwerdens des Vermögens der eigenen Freiheit und der Ausbildung eines moralischen Interesses siehe Thöny-Schwyn 590 f.

Entschließungen des Zöglings außerhalb der Erziehungssituation auf die Art geltend, dass er diese auf ihre Moralität hin überprüft, sich in dieser Selbstprüfung als Träger eines achtungswürdigen Vermögens empfindet, da in ihr „ein Bewußtsein einer Unabhängigkeit von Neigungen und von Glücksumständen und der Möglichkeit sich selbst genug zu sein enthalten“ sei (ebd.), und seine Selbstachtung davon abhängig mache, ob er diesem Vermögen entsprechend handle oder nicht.

Diese Selbstapplikation des am lebendig dargestellten Beispiel bewusst gewordenen Vermögens zur moralischen Selbstbestimmung ist nun keine unmittelbare Wirkung der methodisch konstruierten Darstellung sittlichen Handelns, sondern eine Selbstreflexion des Zöglings, die dieser zwar im Gefolge seiner Ergriffenheit durch die Darstellung anstellen mag, jedoch getrennt davon vollziehen muss, denn der Gegenstand seiner Betrachtung ist nun sein eigenes Handeln und zwar in ganz anderen Handlungssituationen als in denen, in denen der Protagonist der Geschichte steht. Ebenso ist das Gefühl der Selbstachtung nicht Resultat dessen, dass der Zögling sich vom Geschehen der Erzählung gleichsam mitreißen lässt und darüber auf das Vermögen der Freiheit auch in sich aufmerksam wird, sondern Resultat einer Selbstbeurteilung, in der die eigenen Entschlüsse vom Standpunkt der eigenen Freiheit betrachtet werden. Insofern ist diese Selbstprüfung nicht mehr unmittelbarer Gegenstand von Kants moralpädagogischer Methode, diese kann darauf nur vorbereiten, indem sie dem Zögling den Standpunkt vor Augen führt, von dem aus er ein Urteil über sich selbst sprechen kann¹¹⁴. Das zu tun, ist allein seine Sache und nicht mehr die des Erziehers und seiner Methoden^{115, 116, 117} – Kant scheint das im Auge zu haben, wenn er

¹¹⁴ Von daher halte ich Kochs Unterteilung des zweiten Schritts von Kants moralpädagogischer Methode in zwei Teilschritte: „II,1 thematisiert das Bewußtsein der negativen Freiheit; es folgt der letzte Schritt (II,2), durch den das Verfahren sein höchstes Ziel erreicht, die Selbstachtung, mit der die Freiheit in ihrer positiven Gestalt empfunden wird“ für fragwürdig (Koch: *Didaktik* 266). Bunke dagegen unterteilt den zweiten Schritt nicht weiter und stellt klar heraus, dass die Selbstprüfung des Zöglings dessen eigene Tat sei und nicht dem unmittelbaren Wirkkreis des zweitens Schritts von Kants moralpädagogischer Methode zugerechnet werden könne (siehe Bunke 96).

¹¹⁵ Insofern dürfte sich für Kant eine vom Erzieher durchgeführte Gewissensprüfung in moralpädagogischer Hinsicht verbieten.

¹¹⁶ Reinhold Breil spricht deswegen davon, dass „die Erziehung“ darauf, dass der Zögling gegenüber seinem Handeln wirklich einen moralischen Standpunkt einnimmt, „keinen Einfluß nach Gesetzen“ habe, stattdessen bleibe sie „letztlich Appell“ (Breil 31; ähnlich auch Wittig 102, 105 sowie Aulke 352). Allerdings besteht nach Breil dieser „Appell“ vornehmlich im Handeln des Erziehers, weil er im „Beispiel des Erziehers“ das Hauptmittel der Kantischen Moralpädagogik sieht, „die objektiv-praktischen Gesetze der reinen Vernunft auch zu subjektiv-praktischen zu machen“ (ebd.).

Koch charakterisiert diesen Teil der moralischen Erziehung bei Kant in ähnlicher Weise: „Da die Pädagogik in diesem Feld auf Anregung und Erweckung von etwas zielt, was der Heranwachsende und überhaupt jeder andere nur selbst erwirken kann, ist sie im Kernbereich der Erziehung *wirkungslos*. Für Herbart war das unerträglich [...]. Man kann es aber auch anders sehen, und zwar so, daß gerade der *beste* Teil ihres Wirkens im *Wirkungsverzicht* besteht. Das läuft keineswegs auf Handlungsverweigerung hinaus, denn man kann doch jemandem, auf den man nicht wirkt, etwas klarmachen, etwas *zeigen* oder durch *Darstellung vor Augen führen*, und zwar im Vertrauen darauf, daß die Darstellung ein *Interesse* am Dargestellten zu erregen vermag“ (Koch: *Revolutionen* 17).

¹¹⁷ Nach Giosua Thöny-Schwyn könne man diese Selbstprüfung als „harte erziehend-bildende Selbst-Arbeit“ charakterisieren (Thöny-Schwyn 591).

bei der Darstellung dieser Selbstapplikation hervorhebt, dass es sich um „einen Fall“ handelt, „wo *ich nur allein* weiß, daß [...]“ (ebd.).

Mit dem der Einnahme des Freiheitsstandpunktes gegenüber den eigenen Handlungen immanenten Gefühl der Selbstachtung ist nun für Kant der „Schlüssel“¹¹⁸ gefunden, der den Zögling für die Gebote und Verbote des Sittengesetzes empfänglich mache:

„Und nun findet das Gesetz der Pflicht durch den positiven Werth, den uns die Befolgung desselben empfinden läßt, leichteren Eingang durch die *Achtung für uns selbst* im Bewußtsein unserer Freiheit. Auf diese, wenn sie wohl gegründet ist, wenn der Mensch nichts stärker scheuet als sich in der inneren Selbstprüfung in seinen eigenen Augen geringschätzig und verwerflich zu finden, kann nun jede gute sittliche Gesinnung gepropft werden: weil dieses der beste, ja der einzige Wächter ist, das Eindringen unedler und verderbender Antriebe vom Gemüthe abzuhalten“ (ebd.).

Kants Argument ist folgendes: Wenn der Zögling seine Selbstachtung daran knüpft, ob er bei seinen Entschlüssen seinen Neigungen gefolgt ist oder ob er sich dabei von dem hat bestimmen lassen, was ihm seine Vernunft gebietet, dann wird er auch um seiner eigenen Selbstachtung willen eher dazu bereit sein, bei der *Fassung* seiner Entschlüsse demjenigen das entscheidende Gewicht für seine Willensbestimmung zuzuweisen, was ihm das Gesetz seiner Vernunft, das Sittengesetz, als Pflicht auferlegt, und solche Begehungen zurückzuweisen, die ihn zu einer Pflichtverletzung drängen. Kant stellt in seinen Formulierungen zugleich klar, dass es nicht dasselbe sei, sich als Richter zu den und über die eigenen Entscheidungen zu stellen und von einer „guten sittlichen Gesinnung“ bestimmte Entscheidungen dann auch wirklich zu treffen. Das Gefühl der Selbstachtung sei zwar für die Vermittlung der Differenz von Selbstprüfung und wirklicher Entscheidung eine gute Basis, sei jedoch dafür allein nicht hinreichend. So kündigt er mit dem Bild vom „Pfropfen“ zugleich an, dass mit den bisher dargestellten „allgemeinsten Maximen der Methodenlehre einer moralischen Bildung und Übung“ (ebd.) die moralpädagogische Frage eröffnet sei, ob es Methoden und welche Methoden es gebe, zu befördern, dass der Zögling an dem im Prinzip für gut und richtig erachteten Grundsatz, sich in seiner Willensbestimmung von dem leiten zu lassen, was ihm seine Vernunft als Pflicht auferlegt, auch im wirklichen Handeln festhalte. Das wird aber neben der damit zusammenhängenden moralpädagogischen Problemstellung, wie das zu vermitteln sei, was nun konkret an Pflichten aus dem Sittengesetz folge, die Kant zum Abschluss seiner Überlegungen zur Moralpädagogik in der *Methodenlehre* anspricht (ebd.), Gegenstand einer anderen Methodenlehre sein, nämlich der *Ethischen Methodenlehre* in der *Metaphysik der Sitten* oder genauer: in den *Metaphysischen Anfangsgründen der Tugendlehre*¹¹⁹.

¹¹⁸ Koch: *Didaktik* 268.

¹¹⁹ Siehe hierzu auch Koch: *Didaktik* 383 f.

3. Die Kritik der Urtheilskraft (1790)

Gegenstand der *Kritik der Urtheilskraft* ist die Klärung der Prinzipien, die für den Gebrauch der Urteilskraft als eines Vermögens, zu einem gegebenen Besonderen allgemeine Charakteristika zu suchen, konstitutiv sind (siehe *KdU V*, Einleitung, 179 f.). Nach Kant ist diesem reflektierenden Urteilsvermögen ein allen Erfahrungs-erkenntnissen vorgängiger, apriorischer Maßstab immanent, der Begriff der „Zweckmäßigkeit der Natur“ (ebd. Einl., 181 f.). Mit diesem Begriff als Leitfaden der Beurteilung werden die in der Erfahrung gegebenen Phänomene dahin betrachtet, ob sie von sich aus eine Ordnung und Systematik darbieten, die sie dem Bedürfnis des Erkenntnisvermögens nach durchgängiger „gesetzlicher Einheit“ der Erkenntnisgegenstände gemäß erscheinen lassen¹²⁰ (ebd. Einl., 183 ff.). Diese der reflektierenden Urteilskraft eigene Betrachtungsweise beinhalte hinsichtlich der Beurteilung von gegebenen Gegenständen zwei verschiedene Urteilsformen: „ein ästhetisches Urtheil über die Zweckmäßigkeit des Objects“ (ebd. Einl., 190) und ein logisches Urteil über die selbige (siehe ebd. Einl., 192 f.). Beim ästhetischen Urteil werde nicht das Objekt der Betrachtung für sich als zweckmäßig beurteilt, sondern die „bloße Auffassung (apprehensio) der Form eines Gegenstandes der Anschauung“, bei der die beiden bei der Urteilsbildung beteiligten Vermögen, „die Einbildungskraft (als Vermögen der Anschauungen a priori)“ und der „Verstand (als Vermögen der Begriffe)“, „unabsichtlich“ – das heißt: ohne dass der Gegenstand der Anschauung einem Begriff subsumiert werde – „in Einstimmung versetzt“ werde (ebd. Einl., 189 f.). Dieses – unwillkürliche – Urteil äußere sich in einem „Gefühl der Lust“ (ebd. Einl., 190). Beim ästhetischen Urteil erweist sich also die formale Struktur des betrachteten Objekts als angemessen und zweckmäßig „für die Reflexion überhaupt“ (ebd.), da die anschauliche Vergegenwärtigung dieser Struktur die Erkenntniskräfte in ein freies, harmonisches Spiel bringe (siehe ebd. § 9, 217). „Der Gegenstand heißt alsdann schön; und das Vermögen, durch eine solche Lust [...] zu urtheilen, der Geschmack“ (ebd. Einl., 190). Hingegen werde beim logischen Urteil der Zweckmäßigkeit des Objekts die formale Struktur des Gegenstandes auf ihn selbst als Grund derselben bezogen (siehe ebd. Einl., 192). Der empirisch gegebene Gegenstand werde gleichsam als systematische Einheit in sich selbst betrachtet, in der alle Teile um des Ganzen willen da sind und bei der sich alle einzelnen Momente aus einem übergreifenden Zusammenhang ergeben, und sich „als *Naturzweck* vorgestellt“ (ebd. Einl., 193). Insofern stellt dieses logische Urteil der Zweckmäßigkeit des Objekts einen „*teleologischen*“ Gebrauch der reflektierenden Urteilskraft dar (ebd.). Aus dieser doppelten Bestimmtheit der reflektierenden Urteilskraft mit ihrem apriorischen Maßstab der Zweckmäßigkeit ergibt sich für Kant die Grobstruktur seiner Untersuchung dieses Vermögens:

„Hierauf gründet sich die Eintheilung der Kritik der Urtheilskraft in die der *ästhetischen* und *teleologischen*: indem unter der ersteren das Vermögen, die formale Zweckmäßigkeit (sonst auch subjective genannt) durch das Gefühl der Lust oder Unlust, unter der zweiten das Vermögen, die reale Zweckmäßigkeit (objective) der Natur durch Verstand und Vernunft zu beurtheilen, verstanden wird“ (ebd.).

¹²⁰ Sie hierzu auch Kaulbach 286 f. sowie Aulke 196 ff.

In der Analyse des transzendentalen Prinzips der Urteilskraft kommt Kant auch auf mit seinem Untersuchungsgegenstand zusammenhängende Bildungsfragen zu sprechen. Diese betreffen nicht nur die Kultivierung der ästhetischen Urteilskraft – nach Kant stellt nur diese ein besonderes Vermögen, wohingegen die teleologisch gebrauchte Urteilskraft „kein besonderes Vermögen [ist], sondern nur die reflectirende Urtheilskraft überhaupt, sofern sie wie überall im theoretischen Erkenntnisse nach Begriffen, aber in Ansehung gewisser Gegenstände der Natur nach besonderen Principien, nämlich einer bloß reflectirenden, nicht Objecte bestimmenden Urtheilskraft, verfährt“ (ebd. Einl., 194) –, sondern auch die Begünstigung der Einnahme eines moralischen Standpunkts durch die Betätigung dieses Vermögens. So weist Kant im letzten Abschnitt der *Einleitung*, in dem er die Bedeutung der reflektierenden Urteilskraft im Gesamtzusammenhang seiner Philosophie herausstellt, die darin besteht, dass sie durch ihren apriorischen Begriff der „Zweckmäßigkeit der Natur [...] den Übergang vom Gebiete des Naturbegriffs zu dem des Freiheitsbegriffs möglich“ mache¹²¹ (ebd. Einl., 196), darauf hin, dass das ästhetische Urteil „die Empfänglichkeit des Gemüths für das moralische Gefühl befördert“ (ebd. Einl., 197). Darüber hinaus entwickelt er in der *Methodenlehre der teleologischen Urtheilskraft* Grundzüge dessen, wie sich der Bildungsprozess von Humanität aus der Perspektive einer teleologischen Betrachtung der Natur darstellt (siehe hierzu ebd. § 83, 429 ff.). Ob Kant jedoch seine Anmerkungen zu Bildungsfragen als Beiträge zu einer pädagogischen Theorie oder Erziehungslehre verstanden wissen wollte, erscheint zweifelhaft, denn in seiner *Vorrede zur Kritik der Urtheilskraft* stellt er zumindest für die Untersuchung des Geschmacksurteils explizit klar, dass es ihm dabei nicht darum gehe, einen Beitrag „zur Bildung und Cultur des Geschmacks (denn diese wird auch ohne alle solche Nachforschungen [...] ihren Gang nehmen)“ zu leisten, sondern dass seine Analyse „bloß in transscendentaler Absicht angestellt wird“¹²² (ebd. Einl., 170).

3.1. Kultivierung der ästhetischen Urteilskraft und Künstlerausbildung

Anlässlich der Erörterung des „dritten Moments der Geschmacksurtheile“ (ebd. § 10, 219 ff.), das darin besteht, dass „*das Geschmacksurtheil [...] nichts als die Form*

¹²¹ Eine knappe, aber eingängige Darstellung dieser Übergangsproblematik im philosophischen System Kants findet sich bei Grodin 123 ff.

¹²² Dass Kant die *Kritik der Urtheilskraft* nicht „als Beitrag zur Geschmacksbildung [...] verstanden“ wissen wollte, hebt auch Manfred Frank in seinen Vorlesungen zu diesem Werk hervor: Frank 37. Auch Friederike Werschull kommt in ihrer Analyse der *Kritik der Urtheilskraft* zu dem Befund, dass Kant darin „keine erziehungstheoretische Auslegung der transzendentalen Analyse ästhetischer Erfahrung“ liefere (Werschull 216). Jürgen Court dagegen stellt sich gegenüber der expliziten Ankündigung Kants, dass es diesem in der *Kritik der Urtheilskraft* vornehmlich nicht um Bildungsfragen gehe, gleichgültig, indem er dessen Bearbeitung des transzendentalphilosophischen Problems des „Überganges vom Gebiete des Naturbegriffs zu dem des Freiheitsbegriffs“ (*KdU*, V 196) als Beitrag zur Klärung des seines Erachtens grundlegenden pädagogischen Problems der „Vereinbarkeit von Freiheit und Notwendigkeit“ in der Erziehung versteht (Court: *Aspekte* 353; *Zweck* 381) und von daher die Schrift Kants so interpretiert, „daß durch sie allererst die Berechtigung geliefert wird, einen Weg zur Möglichkeit von Erziehung überhaupt anzugehen“ (Court: *Zweck* 379).

der Zweckmäßigkeit eines Gegenstandes [...] zum Grunde“ habe (ebd. § 11, 221), kommt Kant auf die Frage zu sprechen, inwiefern „Reiz und Rührung“ (ebd. § 13, 223), das heißt: auf Neigungen und Gefühle sich beziehende Vorstellungen, bei der Darstellung des schönen Gegenstandes als Vehikel der Geschmackskultur betrachtet werden können (siehe ebd. § 14, 225). Kant stellt zunächst klar, dass das Geschmacksurteil seiner Struktur nach von „Reiz und Rührung unabhängig“ sein müsse, da sich das mit ihm verbundene „ästhetische [...] Wohlgefallen“ nur auf die Form des dargestellten Gegenstandes beziehe (ebd. § 13, 223), sodass die Ansicht, „die dem Gegenstande seiner Form wegen beigelegte Schönheit [...] könne] durch Reiz wohl gar [...] erhöht werden“, sich als „ein gemeiner und dem ächten, unbestochenen, gründlichen Geschmacks sehr nachtheiliger Irrthum“ erweise (ebd. § 14, 225). Er räumt jedoch ein, dass es durchaus in propädeutischer Absicht Sinn mache, die Darstellung einer schönen Gestalt mit „Reizen“ zu verknüpfen, um bei in ästhetischer Hinsicht Ungebildeten allererst ein Interesse an der Beurteilung schöner Gegenstände zu wecken und gleichsam für den Eintritt in den ästhetischen Diskurs zu werben. Darum ist es angebracht:

„neben der Schönheit auch noch Reize [hinzuzufügen], um das Gemüth durch die Vorstellung des Gegenstandes außer dem trockenen Wohlgefallen noch zu interessieren und so dem Geschmacks und dessen Cultur zur Anpreisung zu dienen, vornehmlich wenn er noch roh und ungeübt ist“ (ebd.).

Diesem Hinweis Kants kann man seine Überzeugung entnehmen, dass das Geschmacksurteil, obgleich es in seiner logischen Struktur einen apriorischen Maßstab enthalte, – analog zum moralischen Urteil¹²³ – sehr wohl einer Kultivierung bedürfe, bei der man sich in der Betätigung dieser Urteilsform einübe und sich dessen apriorischen Maßstab erst inne werde. In diesem Sinne weist Kant bei der *Deduction der ästhetischen Urtheile* allgemein darauf hin, dass der Gebrauch der menschlichen Erkenntnisvermögen, obzwar sie als Dispositionen zur natürlichen Ausstattung des Menschen gehören, eine Sache des Lernens sei¹²⁴:

„Es giebt gar keinen Gebrauch unserer Kräfte, so frei er auch sein mag, und selbst der Vernunft (die alle ihre Urtheile aus der gemeinschaftlichen Quelle a priori schöpfen muß), welcher, wenn jedes Subject immer gänzlich von der rohen Anlage seines Naturells anfangen sollte, nicht in fehlerhafte Versuche gerathen würde, wenn nicht andere mit den ihrigen ihm vorgegangen wären, nicht um die Nachfolgenden zu bloßen Nachahmern zu machen, sondern durch ihr Verfahren andere auf die Spur zu bringen, um die Principien in sich selbst zu suchen und so ihren eigenen, oft besseren Gang zu nehmen“ (ebd. § 32, 283).

Kant hebt hier hervor, dass man den Gebrauch der eigenen (Erkenntnis-) „Kräfte“ vornehmlich durch das Beispiel anderer erlerne, die einem vormachen beziehungsweise in Form von Überlieferungen vorgemacht haben, wie diese „Kräfte“ betätigt werden können. Dabei fungieren diese Vorgänger nicht derart als Vorbild, dass man einfach deren Urteile kopiert und übernimmt, sondern

¹²³ Siehe hierzu das vorhergehende Unterkapitel der vorliegenden Arbeit.

¹²⁴ Siehe hierzu auch Düsing 96.

dadurch, dass man an deren Urteilen auf das „Verfahren“ aufmerksam gemacht werde, das sie bei ihrer Urteilsbildung angewendet haben, sodass sich einem die Maßstäbe erschließen, die für derartige Urteile konstitutiv sind. Die Urteile anderer sind also insofern beispielhaft, als sie einem den Weg weisen, in den philosophischen, ethischen oder ästhetischen Diskurs einzutreten und die für den jeweiligen Diskurs adäquaten Kriterien der Urteilsbildung selbst zu entwickeln, indem man deren Urteile methodisch reflektierend nachvollzieht¹²⁵. Kant bezeichnet diese Art, von anderen zu lernen, als „Nachfolge“:

„*Nachfolge*, die sich auf einen Vorgang bezieht, nicht Nachahmung ist der rechte Ausdruck für allen Einfluß, welchen Producte eines exemplarischen Urhebers auf Andere haben können; welches nur so viel bedeutet als: aus denselben Quellen schöpfen, woraus jener selbst schöpfte, und seinem Vorgänger nur die Art, sich dabei zu benehmen, ablernen“ (ebd.).

Er weist weiter darauf hin, dass insbesondere das Geschmacksurteil der Kultivierung durch das Lernen am Beispiel in der Form der „Nachfolge“ bedürfe:

„Aber unter allen Vermögen und Talenten ist der Geschmack gerade dasjenige, welches, weil sein Urtheil nicht durch Begriffe und Vorschriften bestimmbar ist, am meisten der Beispiele dessen, was sich im Fortgange der Cultur am längsten in Beifall erhalten hat, bedürftig ist, um nicht bald wieder ungeschlacht zu werden und in der Rohigkeit der ersten Versuche zurückzufallen“ (ebd.).

Kant gibt hier einen Grund an, warum das ästhetische Urteil mehr als die anderen Urteilsformen einer Ausbildung an Beispielen bedürfe: Seiner Struktur nach gründet es nicht auf Begriffen, sondern auf der Empfindung eines „freien Spiels“ der Erkenntniskräfte (ebd. § 9, 217), welches dadurch hervorgerufen wird, dass die anschauliche Vorstellung des schönen Gegenstandes Gestaltungen beinhaltet, die von sich aus eine formale Struktur darbieten, die Resultat von übergreifenden, jedoch vom Verstand begrifflich nicht zu fassenden Ordnungsprinzipien, von einer „Gesetzmäßigkeit ohne Gesetz“ zu sein scheinen¹²⁶ (ebd. § 22 Anm., 241, § 35, 287). Die Auffassung und Vergegenwärtigung dieser formalen Struktur erfordere eine Abstraktionsleistung von den mit dem Gegenstand verbundenen Interessen und Neigungen (siehe ebd. § 2, 204 ff., § 7, 212, § 40, 294). Einerseits beruht also das ästhe-

¹²⁵ Für den philosophischen Diskurs hat Kant die Überlegung, wie die Ansichten anderer als Vorbild fungieren können, kurz in seiner *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesung in dem Winterhalbjahre 1765-1766* (1765) skizziert; in Bezug auf den ethischen Diskurs kann die Auseinandersetzung mit Beispielen von sittlichem Handeln und moralischem Urteilen, wie sie Kant in der *Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft* dargelegt hat, als Durchführung dieser Überlegung angesehen werden, auch wenn es ihm dort um das spezielle moralpädagogische Problem geht, wie die objektiv gültigen moralischen Ansprüche der Vernunft vom Zögling ver-subjektiviert werden können.

¹²⁶ Es ist also nicht einfach der Umstand, dass es – wie Frankena meint (siehe Frankena 89 f.) – sich beim Geschmacksurteil um die Betätigung eines angeborenen Vermögens handle, was den Grund dafür bildet, dass seine Ausbildung in erster Linie nicht eine Frage der begrifflichen Unterweisung ist, sondern eine Frage des Lernens an Beispielen. Vielmehr ist die Art seiner Kultivierung in seiner Struktur als *ästhetisches* Urteil begründet.

tische Urteil auf einem Gefühl, das heißt darauf, wie man von der durch die Betrachtung des Gegenstandes evozierten „freien Beschäftigung“ der „Einbildungskraft“ affiziert werde (ebd. § 29 Anm., 270), und sich dadurch von der zur begrifflichen Erfassung des Gegenstandes und der dazu notwendigen Distanzierung von der eigenen gefühlsmäßigen Betroffenheit durch die Wahrnehmung des Gegenstandes unterscheide. Andererseits beinhaltet jedoch dieses Gefühl selbst eine Abstandnahme von jeglichem praktischem Interessiertsein am Gegenstand. Das ästhetische Urteil ist von daher beides: unmittelbares Erlebnis und reflektierende Betrachtung zugleich. Diese doppelte Bestimmtheit eines sinnlich vermittelten, aber bloß „contemplativen“ Wohlgefallens am Gegenstand macht es nötig (ebd. § 5, 209, § 12, 222), das zur ästhetischen Beurteilungsweise gehörige Absehen davon, was am Gegenstand der Betrachtung den eigenen Interessen entspricht oder zuwiderläuft, zugunsten der Aufmerksamkeit auf dessen formale Struktur an Beispielen von für schön befundenen Darstellungen einzuüben¹²⁷. Denn ohne solche Übungen drohe das nicht begriffliche Urteil über anschaulich gegebene Gegenstände im unbestimmten Modus des bloßen Gefallens stehenzubleiben¹²⁸. Und weil diese Abstraktionsleistung bei Geschmacksurteilen allererst eingeübt werden müsse, besteht Kant darauf, dass „Reiz und Rührung“ bei der Kultivierung des ästhetischen Urteils höchstens eine propädeutische Rolle spielen dürfen. Als eigentliche Bildungsmittel empfiehlt er stattdessen „Beispiele dessen, was sich im Fortgange der Cultur am längsten in Beifall erhalten hat“ (ebd. § 32, 283) also in einer Kultur als klassisch angesehene Verkörperungen schöner Gebilde¹²⁹. Bildungsmittel sind diese Klassiker – wie bereits oben bei der Explikation des Begriffs der „Nachfolge“ allgemein dargestellt – nicht darin, dass sie eine Beurteilungsnorm enthielten, die es nur zu übernehmen gelte, sondern darin, dass ihre formale Struktur dazu geeignet ist, in den ästhetischen Diskurs einzutreten und auf dessen Kriterien der Urteilsbildung aufmerksam zu werden¹³⁰ (siehe auch ebd. § 17, 232).

¹²⁷ Siehe hierzu auch die vermutlich zwischen 1776 und 78 festgehaltene *Reflexion 882*: „Zum Geschmack gehört Erfahrung“ (*Reflexion 882, RA, XV 386*).

¹²⁸ So hebt Kant bereits in der vermutlich 1769 niedergeschriebenen *Reflexion 640* hervor, dass diese Abstraktionsleistung eine eigene Anstrengung darstelle: „In sachen des Geschmacks muß man den Reitz von der Schönheit unterscheiden [...]. Die Schöne persohn gefällt durch ihre Gestalt und reizt durch ihr Geschlecht. [...] Es ist schwer, diesen Reitz von der Schönheit abzusondern; aber man darf nur alle unsere besondere bedürfnisse und privatverheltnisse, darin wir uns von anderen unterscheiden, weglassen, so bleibt das kaltsinnige Geschmacksurtheil übrig“ (*Reflexion 640, RA, XV 281 f.*).

¹²⁹ Diese unmittelbare Verknüpfung der Kultivierung des Geschmacksurteils mit den in einer Kultur als klassisch angesehenen Verkörperungen schöner Gebilde übersieht Düsing, wenn er meint, dass „Kant prinzipiell keine bestimmten, sie [das ist: die ästhetische Bildung] fördernden Bildungsinhalte angeben [kann], da er eine Ästhetik der reinen Form vertritt“ (Düsing 96). Meines Erachtens überstrapaziert Düsing hier die Entgegensetzung von Form und Inhalt, auf die Kant in der Erläuterung dessen, worauf sich das Geschmacksurteil richtet, sehr viel Wert legt (siehe *KdU, V 221 ff.*). Denn dass das Geschmacksurteil auf die Form des in der Anschauung gegebenen Gegenstandes gerichtet ist, heißt ja nicht, dass es keinen Inhalt hat, sondern nur, dass sein Inhalt die formale Struktur oder Komposition des in der Anschauung gegebenen Gegenstandes ist.

¹³⁰ Siehe hierzu auch die vermutlich zwischen 1776 und 78 festgehaltene *Reflexion 856*: „Weil nun alle Empfindungsarten insgesamt jedem Menschen gemein seyn, so läßt sich durch Geschmack etwas

Neben diesen Bemerkungen zur Kultivierung des ästhetischen Beurteilungsvermögens gibt Kant auch einige Hinweise zur Ausbildung der Fähigkeit, schöne Kunst¹³¹ hervorzubringen. Bei seiner Definition der Kunst stellt er zunächst heraus, dass jede Art von Kunst Gegenstand einer besonderen praktischen Ausbildung sei, weil für ihre Ausübung eine besondere Art von Fertigkeiten charakteristisch sei, die man sich erst erwerben müsse, da „nur das, was man, wenn man es auch auf das vollständigste kennt, dennoch darum zu machen noch nicht sofort die Geschicklichkeit hat, [...] in so weit zur Kunst“ gehöre (ebd. § 43, 303 f.). Anlässlich der Unterscheidung der schönen oder „freien“ Kunst vom Handwerk wendet sich Kant dagegen, dass das Prädikat „frei“ in dem Sinn verstanden werde, dass die schöne Kunst im Gegensatz zum Handwerk keine Regeln und innere Notwendigkeiten kenne:

„Daß aber in allen freien Künsten dennoch etwas Zwangmäßiges, oder, wie man es nennt, ein *Mechanismus* erforderlich sei, ohne welchen der *Geist*, der in der Kunst *frei* sein muß und allein das Werk belebt, gar keinen Körper haben und gänzlich verdunsten würde: ist nicht unrathsam zu erinnern (z. B. in der Dichtkunst die Sprachrichtigkeit und der Sprachreichthum, imgleichen die Prosodie und das Sylbenmaß), da manche neuere Erzieher eine freie Kunst am besten zu befördern glauben, wenn sie allen Zwang von ihr wegnehmen und sie aus Arbeit in bloßes Spiel verwandeln“ (ebd. 304).

Kant warnt hier insbesondere Erzieher davor, davon zu abstrahieren, dass jede der schönen Künste durch ihrem jeweiligen Medium adäquate Gesetzmäßigkeiten charakterisiert sei und einen Regelkanon beinhalte, durch dessen gestalterische Handhabung den künstlerischen Ideen allererst Fleisch und Blut gegeben werde¹³², und zu meinen, man könne die künstlerische Betätigung der Kinder am besten dadurch fördern, dass man ihrer Kreativität freien Lauf lässt und ihnen Kunst als ein bloßes Spiel der Phantasie vorstellig macht. Dieser Warnung kann man entnehmen, dass sich Kant selbst für einen Kunstunterricht ausspricht, in dem die Lehrlinge mit dem Regelkanon der jeweiligen Kunstrichtung vertraut gemacht werden und diese Regeln einüben sollen, sodass sie sie als ihr Handwerkszeug für die Umsetzung von künstlerischen Ideen beherrschen und frei gestalten können. Ob Kant allerdings der Meinung ist, dass bereits Kinder an einem solchen Kunstunterricht teilnehmen sollen, lässt sich aus dieser Stelle nicht erschließen.

Auch in seiner Erläuterung des Begriffs des Genies weist Kant darauf hin¹³³, dass selbst das Genie, obwohl es als angeborenes „Talent (Naturgabe)“ anzusehen

a priori und allgemein gültig beurtheilen, doch nur vor etwas geübte, die nämlich die Rührung ihrer mancherley Empfindsamkeit warzunehmen vermögend sind durch oftere Fälle“ (*Reflexion* 856, RA, XV 378).

¹³¹ Eine knappe Skizze zur Entstehungsgeschichte des Begriffs der schönen Kunst findet sich bei Werschkull 9 ff.

¹³² Aulke spricht an dieser Stelle davon, dass im Kunstwerk „Struktur und Geist [...] dialektisch aufeinander verwiesen“ seien (Aulke 278).

¹³³ Da für Kant die „schöne Kunst“ identisch mit der „Kunst des Genies“ ist (*KdU*, V, § 46, 307), erscheint es zweifelhaft, dass er der Ansicht war, dass es einen allgemeinen (produktiven) Kunstunterricht geben sollte.

sei, „welches der Kunst die Regel giebt“ (ebd. § 46, 307), einer Unterweisung in dem bereits bestehenden Regelkanon der Kunst und einer praktischen Einübung in der Anwendung desselben bedürfe:

„Das Genie kann nur reichen *Stoff* zu Producten der schönen Kunst hergeben; die Verarbeitung desselben und die *Form* erfordert ein durch die Schule gebildetes Talent, um einen Gebrauch davon zu machen, der vor der Urtheilskraft bestehen kann“ (ebd. § 47, 310).

Kant begründet hier die Notwendigkeit der Ausbildung des Genies in den Regeln der schönen Künste damit, dass es für sich selbst nur das Material oder die „ästhetischen Ideen“ für ein Kunstwerk bereitstellen könne (ebd. § 49, 314 ff.). Die wohlgefällige Anordnung und Komposition dieser Ideen habe dagegen eine handwerklichen Seite, zu deren Aneignung das Genie in die „Schule“, das heißt: bei einem Künstler in die Lehre gehen müsse (siehe ebd. § 47, 309). Insofern ist nach Kant gerade dasjenige, was das Publikum als schön an einem Kunstwerk goutiert, ein Stück harter Arbeit des Künstlers und nicht Produkt eines „instinktartigen Produzierens“^{134, 135} (siehe ebd. § 48, 312 f.). Um die Fortschritte bei seiner Arbeit an der Gestaltung des Kunstwerks beurteilen zu können, bedarf das Genie selbst einer ästhetischen Urteilskompetenz¹³⁶:

„Der Geschmack ist so wie die Urtheilskraft überhaupt die Disciplin (oder Zucht) des Genies, beschneidet diesem sehr die Flügel und macht es gesittet oder geschliffen; zugleich aber giebt er diesem eine Leitung, worüber und bis wie weit es sich verbreiten soll, um zweckmäßig zu bleiben; und indem er Klarheit und Ordnung in die Gedankenfülle hineinbringt, macht er die Ideen haltbar, eines daurenden, zugleich auch allgemeinen Beifalls, der Nachfolge anderer und einer immer fortschreitenden Cultur fähig“ (ebd. § 50, 319).

Der Geschmack des Künstlers spielt nach Kant bei der Produktion von Kunstwerken eine dreifache Rolle: Zum ersten Sorge er für die „Bodenhaftung“ des Künstlers, indem er dessen künstlerische Ideen bei all ihrer Originalität sich nicht

¹³⁴ Mit diesem Ausdruck beschreibt Hegel, wie sich in der Epoche des Sturm und Drang das künstlerische Wirken des Genies vorgestellt wurde: Hegel: *Ästhetik*, Werke, Band 13, 45.

¹³⁵ Das übersieht Friederike Werschull, wenn sie das Kunstschöne mit dem Naturschönen gegen Kants Unterscheidung im § 42 gleichgesetzt haben will und für diese Gleichsetzung damit argumentiert, dass doch im Genie streng genommen die Natur in Form von dessen angeborener Begabung künstlerisch produktiv sei (siehe Werschull 210 f.).

¹³⁶ Insofern ist Manfred Frank zu widersprechen, wenn er meint, dass das dem ästhetischen Urteil immanente „Prinzip a priori“ bei Kant nicht maßstabsetzend sei für die „Produktion von ästhetisch Wohlgefälligem“, sondern nur für deren „Beurteilung“ (Frank 36 f.). Kant hebt zwar selbst hervor, dass der „Geschmack [...] bloß ein Beurtheilungs-, nicht ein productives Vermögen“ sei (*KdU*, V § 48, 313), was aber nicht bedeutet, dass sich der Geschmack und seine Kriterien nicht bei der Produktion von Kunstwerken geltend machen: „Diese Form aber dem Producte der schönen Kunst zu geben, dazu wird bloß Geschmack erfordert, an welchem der Künstler, nachdem er ihn durch mancherlei Beispiele der Kunst oder der Natur geübt und berichtigt hat, sein Werk hält und nach manchen oft mühsamen Versuchen denselben zu befriedigen diejenige Form findet, die ihm Genüge thut: daher diese nicht gleichsam eine Sache der Eingebung, oder eines freien Schwunges der Gemüthskräfte, sondern einer langsamen und gar peinlichen Nachbesserung ist, um sie dem Gedanken angemessen und doch der Freiheit im Spiele derselben nicht nachtheilig werden zu lassen“ (EBD. § 48, 312 f.).

zu weit von den Vorstellungen und Maßstäben des Publikums entfernen lasse. Zum zweiten biete er dem Künstler eine thematische Orientierung¹³⁷ und beinhalte einen Leitfaden, in welcher Breite dieses Thema dargestellt werden könne, ohne seine ästhetische Wirkkraft zu verlieren. Zum dritten verschafft das Geschmacksurteil der Umsetzung der ästhetischen Ideen durch den Künstler allererst die Rücksicht auf Strukturprinzipien, die aus dessen Einfällen ein Kunstwerk machen, das selbst geeignet ist, ein Muster für die Beurteilung als schön abzugeben und auch in produktiver Hinsicht stilbildend zu wirken. In der *Methodenlehre des Geschmacks* empfiehlt Kant deswegen für die Ausbildung der ästhetischen Urteilskraft des Künstlers das Studium der Klassiker der antiken griechischen und römischen Literatur und Kunst¹³⁸:

„Die Propädeutik zu aller schönen Kunst, sofern es auf den höchsten Grad ihrer Vollkommenheit angelegt ist, scheint nicht in Vorschriften, sondern in der Cultur der Gemüthskräfte durch diejenigen Vorkenntnisse zu liegen, welche man humaniora nennt“ (ebd. § 60, 355.).

In dieser *Methodenlehre* findet sich dann auch eine knappe Zusammenfassung seiner Bemerkungen zur Künstlerausbildung:

„Es giebt also für die schöne Kunst nur eine *Manier* (modus), nicht *Lehrart* (methodus). Der Meister muß es vormachen, was und wie es der Schüler zu Stande bringen soll; und die allgemeinen Regeln, worunter er zuletzt sein Verfahren bringt, können eher dienen, die Hauptmomente desselben gelegentlich in Erinnerung zu bringen, als sie ihm vorzuschreiben. Hiebei muß dennoch auf ein gewisses Ideal Rücksicht genommen werden, welches die Kunst vor Augen haben muß, ob sie es gleich in ihrer Ausübung nie völlig erreicht. Nur durch die Aufweckung der Einbildungskraft des Schülers zur Angemessenheit mit einem gegebenen Begriffe, durch die angemerkte Unzulänglichkeit des Ausdrucks für die Idee, welche der Begriff selbst nicht erreicht, weil sie ästhetisch ist, und durch scharfe Kritik kann verhütet werden, daß die Beispiele, die ihm vorgelegt werden, von ihm nicht sofort für Urbilder und etwa keiner noch höhern Norm und eigener Beurtheilung unterworfenen Muster der Nachahmung gehalten und so das Genie, mit ihm aber auch die Freiheit der Einbildungskraft selbst in ihrer Gesetzmäßigkeit erstickt werde“ (ebd.).

Kant zieht hier aus den Bestimmungen der künstlerischen Produktion und der dafür nötigen Ausbildung Rückschlüsse darauf, wie die Unterweisung in der Kunst zu charakterisieren sei: Da Kunstwerke nicht aus Prinzipien deduziert werden können, sondern nur an ihnen Strukturmerkmale aufgewiesen werden können¹³⁹,

¹³⁷ Die Verknüpfung des Geschmacksurteils mit bestimmten Inhalten bei Kant wird im folgenden Unterabschnitt dargestellt.

¹³⁸ Siehe hierzu auch Schwarz 134 ff.

¹³⁹ Wenn Kant „Manier“ von „Lehrart“ unterscheidet, dann meint er damit noch nicht einen Unterschied in der Art der Unterweisung: „Lehrart“ ist für ihn kein pädagogischer Begriff, sondern ein wissenschaftstheoretischer; so bezeichnet „Lehrart“ nicht „die Art und Weise, wie man andere lehret, oder unterrichtet“, sondern nach der zu Kants Zeiten üblichen Wissenschaftssprache die „Methode“ in einer Wissenschaft (Adelung 33403; vgl. Adelung: *GKW II* 1984) oder bei Kant enger: die wissenschaftliche Art, einen Gegenstand systematisch abzuhandeln (siehe die vermut-

könne es auch getrennt vom künstlerischen Schaffen keine allgemeinen Verfahrensvorschriften für die Hervorbringung von Kunstwerken geben, die Gegenstand einer Kunstdidaktik wären. So sei es im Unterricht in der künstlerischen Produktion für den Lehrer nicht möglich, solche allgemeinen Verfahrensvorschriften dem Schüler zu vermitteln oder in Reflexion auf diese dessen Handeln anzuleiten. Der Lehrer müsse den Schüler vielmehr dadurch in die Hervorbringung von Kunstwerken einzuführen suchen, dass er ihn am künstlerischen Schaffensprozess teilhaben lasse und ihm so vor Augen führe, wie Kunst entsteht. Dazu müsse der Lehrer selbst ein „Meister“ der Kunst sein. Daraus ist zu schließen, dass sich Kant die Ausbildung zum Künstler traditionell, nämlich derart vorstellt, dass junge, talentierte Leute bei etablierten Künstlern in die Lehre gehen und sich in deren Werkstätten unter deren Aufsicht das nötige Können aneignen. Wenn so ein „Meister“ seinen Lehrlingen vorführt, wie er bei der Schaffung eines Kunstwerkes zu Werke geht, und ihnen anzeigt, auf was dabei besonders zu achten ist, muss er nach Kant ihnen zugleich begreiflich machen, dass sie seine Handgriffe und Umgangsweisen mit dem zu gestaltenden Material nicht als verbindliche und von daher zu kopierende Regeln zur Herstellung ästhetischer Gegenstände begreifen sollen, sondern als ein ihm selbst tauglich erscheinendes Hilfsmittel zur Darstellung ästhetischer Ideen. Das könne er am besten dadurch, dass er selbst als schärfster Kritiker seiner eigenen Werke auftrete, Unzulängliches an ihnen aufweise, mögliche Varianten in der Darstellung seinen Lehrlingen vor Augen führe und auch an diesen Mangelhaftes aufzeige. Damit stelle er ihnen gegenüber zugleich klar, dass seine Werke keineswegs als der Inbegriff der Kunst anzusehen seien und ihnen nicht als Vorbild derart zu dienen hätten, dass sie sie möglichst nachahmen. Denn wenn sie ihren „Meister“ auf diese Weise verehrten und seine Art des Schaffens genauestens zu kopieren suchten, würde gerade dasjenige in ihnen, was sie für den Beruf des Künstlers tauglich macht, ihre Originalität, ihr Genie und der Schwung ihrer Phantasie, nicht befördert, sondern nach und nach „erstickt“.

Neben dem Geschmacksurteil gibt es nach Kant noch eine zweite Art des ästhetischen Reflexionsurteils: die Beurteilung von etwas als „tauglich“ für die „Darstellung einer Erhabenheit“ (ebd. § 23, 245). Kant drückt sich so umständlich aus und meidet bewusst die Formulierung, etwas werde als erhaben beurteilt, weil es im Unterschied zum Schönen gar nicht die Form des Gegenstandes ist, die das Gefühl des Erhabenen im Betrachter begründe. Beim Erhabenen gibt es nur eine indirekte Verknüpfung zwischen dem Gegenstand beziehungsweise dessen Form und dem durch das Reflexionsurteil bewirkten Gefühl. Denn beim Erhabenen stelle sich der Gegenstand der Anschauung als einer dar, der das menschliche Fassungsvermögen entweder seiner Form nach – die Einbildungskraft ist nicht

lich in den achtziger Jahren festgehaltene *Reflexion* 3337, *RL*, XVI 785 sowie *KrV B XXXVI*f., III 22; *Prolegomena*, IV 263, 276 Fn., 382; *Logik*, IX 20, 139). „Manier“ heißt dagegen bei Kant, dass an der Art, den Gegenstand der Betrachtung zu behandeln, aus der Erfahrung gewonnene, nicht notwendige Regelmäßigkeiten aufgefunden werden können (siehe die vermutlich 1769 festgehaltenen *Reflexionen* 3322 und 3323, *RL*, XVI 779 f., die vermutlich Anfang der siebziger Jahre niedergeschriebenen *Reflexionen* 3325 und 3326, ebd. 780 f. sowie *Logik*, IX 139).

imstande, den Gegenstand als ein Ganzes anschaulich zu erfassen – oder seinem Inhalte nach – der Gegenstand tritt dem Betrachter als eine Macht gegenüber, die seine physische Existenz zu vernichten vermag – übertreffe und dadurch eine Reflexion in Gang bringe, in der das Bewusstsein dieser Unzulänglichkeit der Vorstellungskraft den Betrachter auf ein Vermögen in sich aufmerksam mache, das ihn sich über alle Bedingungen der Sinnlichkeit zu erheben erlaube¹⁴⁰: Gerade die eigene Unfähigkeit, sich in sinnlicher Hinsicht – entweder in der sinnlichen Anschauung des Gegenstandes in seiner Totalität oder im Verhältnis zu den eigenen sinnlichen Bedürfnissen – als Subjekt des betrachteten Phänomens zu behaupten, lasse einen das eigene Subjektsein in ganz anderer Hinsicht erfahren, nämlich dass man qua seiner Vernunft über die Vorstellung einer Ordnung verfüge, gegenüber der alle sinnlich erfahrbaren Phänomene sich als nichtig und klein erweisen (siehe ebd. § 25, 248 ff.). Allerdings ist nach Kant diesem Reflexionsurteil, da in ihm die Unzulänglichkeit des sinnlichen Vorstellungsvermögens gedanklich ins Verhältnis zum Vermögen der Vernunft überhaupt gesetzt werde (siehe ebd. § 23, 245), der Standpunkt einer vernünftigen Ordnung und die Entwicklung damit verbundener Vorstellungen vorausgesetzt, sodass dieses Urteil einer vorgängigen Kultivierung in Form einer Ausbildung der Fähigkeit bedarf, einen solchen Standpunkt einzunehmen¹⁴¹:

„Die Stimmung des Gemüths zum Gefühl des Erhabenen erfordert eine Empfänglichkeit desselben für Ideen; [...] In der That wird ohne Entwicklung sittlicher Ideen das, was wir, durch Cultur vorbereitet, erhaben nennen, dem rohen Menschen bloß abschreckend vorkommen“ (ebd. § 29, 265).

Mit dieser Bemerkung zur Kultivierung der ästhetischen Urteilskraft will Kant jedoch keinen Beitrag zu einer Pädagogik des Erhabenen leisten, sondern nur darauf hinweisen, dass dieses Reflexionsurteil, auch wenn es wie das Geschmacksurteil einen apriorischen Maßstab enthält, gleichwohl auf kulturgeschichtlichen Voraussetzungen beruht¹⁴².

3.2. Die Beförderung der Einnahme eines moralischen Standpunkts durch die Betätigung der ästhetischen Urteilskraft

Nicht nur das ästhetische Reflexionsurteil über das Erhabene, sondern auch über das Schöne steht nach Kant in einem Verhältnis zum sittlichen Standpunkt der Vernunft. Beim Schönen existiere ein solches Verhältnis sogar in doppelter Weise: einmal in Bezug auf den Inhalt des schönen Gegenstandes, ein andermal in Bezug auf die transzendente Struktur des Geschmacksurteils.

¹⁴⁰ Siehe hierzu auch Aulke 265 ff.

¹⁴¹ Siehe hierzu auch Werschull 195.

¹⁴² Das heißt wiederum nicht, dass dieses Reflexionsurteil „von der Cultur zuerst erzeugt“ ist (*KdU*, V §29, 265). Denn nach Kant liegt der Existenzgrund dieses Urteils, das einen ihm immanenten apriorischen Maßstab aufweist, in der Struktur der menschlichen Erkenntniskräfte.

3.2.1. Die Darstellung verwirklichter Sittlichkeit an der menschlichen Gestalt als Ideal des Schönen

In der bisherigen Erörterung der Überlegungen Kants zum Schönen wurde von der inhaltlichen Bestimmung des Gegenstandes abstrahiert, dessen Gestalt, Struktur oder Komposition im Geschmacksurteil als schön beurteilt wird. Sofern im Geschmacksurteil genau diese Abstraktion vollzogen wird, das heißt: davon abgesehen wird, um was für einen Gegenstand es sich handelt und wie seine einzelnen Momente in einem inhaltlich begründeten Verhältnis zueinander stehen, spricht Kant von einem „reinen Geschmacksurteil“ und bezeichnet den Gegenstand als Verkörperung einer „freien Schönheit“ (ebd. § 16, 229). Im Unterschied dazu gebe es aber auch Gegenstände, bei denen bei der Beurteilung der Gestalt nicht davon abstrahiert werden könne, in welcher inhaltlichen Beziehung die einzelnen Teile stehen:

„Allein die Schönheit eines Menschen [...], die Schönheit eines Pferdes, eines Gebäudes [...] setzt einen Begriff vom Zwecke voraus, welcher bestimmt, was das Ding sein soll, mithin einen Begriff seiner Vollkommenheit, und ist also adhärende Schönheit“ (ebd. § 16, 230).

Diese Art von Gegenständen, bei denen die Schönheit auf ihren Inhalt bezogen werde, ist nach Kant dadurch charakterisiert, dass sie einen immanenten Zweck aufweisen, zu dem ihre einzelnen Momente ins Verhältnis gesetzt werden. Insofern handele es sich bei ihrer Betrachtung um ein doppeltes Urteil: einerseits um ein teleologisches Urteil, in dem der Gegenstand als mehr oder weniger gelungene Verkörperung seines immanenten Zwecks oder Begriffs beurteilt werde; andererseits um ein ästhetisches Urteil, in dem die Form des Gegenstandes danach begutachtet wird, ob sie eine Empfindung des Wohlgefallens hervorbringe; Letzteres jedoch unter der einschränkenden Bedingung, dass die Wohlgestaltetheit des Gegenstandes nicht seinem immanenten Zweck widerstreite, sondern mit ihm übereinstimme. Diese Verknüpfung von Form und Inhalt und damit des ästhetischen Urteils mit einem teleologischen ermögliche nicht nur, das Geschmacksurteil zu verobjektivieren, sondern mache auch das Schöne dafür tauglich, als Vehikel für Ideen der Vernunft zu fungieren und ihnen eine gefällige Erscheinungsform zu geben:

„Zwar gewinnt der Geschmack durch diese Verbindung des ästhetischen Wohlgefallens mit dem intellectuellen darin, daß er fixiert wird und zwar nicht allgemein ist, ihm aber doch in Ansehung gewisser zweckmäßig bestimmten Objecte Regeln vorgeschrieben werden können. Diese sind aber alsdann auch keine Regeln des Geschmacks, sondern bloß der Vereinbarung des Geschmacks mit der Vernunft, d. i. des Schönen mit dem Guten, durch welche jenes zum Instrument der Absicht in Ansehung des letztern brauchbar wird, um diejenige Gemüthsstimmung, die sich selbst erhält und von subjectiver allgemeiner Gültigkeit ist, derjenigen Denkungsart unterzulegen, die nur durch mühsamen Vorsatz erhalten werden kann, aber objectiv allgemein gültig ist“ (ebd. § 16, 230 f.).

Kant hebt hervor, dass die Möglichkeit der Verobjektivierung des Geschmacksurteils bei der „adhärenden Schönheit“ der Sache nach nicht bedeute, dass das Geschmacksurteil nun doch aus allgemeingültigen Regeln deduziert werden könne

– was seinem Begriff eines freien Spiels der Erkenntniskräfte widerspräche –, sondern streng genommen nur heiße, dass für die Übereinstimmung von Form und Inhalt am Gegenstand allgemeine Merkmale angegeben werden können, durch die sich der Gegenstand als ideale oder vollkommene Verkörperung seines immanenten Zwecks erweise. Und genau diese Verknüpfung der erscheinenden Gestalt mit einem Zweck macht nach Kant Darstellungen von „adhärirenden Schönheiten“ dazu geeignet, Vernunftideen aus dem Bereich des Sittlich-Guten zur Anschauung zu bringen. Indem diese ästhetisch dargestellt werden und dem Betrachter in einer wohlgefälligen Gestalt entgegentreten, werde die Gravität und Ernsthaftigkeit des Sittlichen mit der Grazie und Leichtigkeit des Schönen verbunden. Dem Betrachter wird es ermöglicht, gerade den Standpunkt, der sich dadurch auszeichnet, allen Neigungen eine Absage zu erteilen und nur auf das zu sehen, was das Sittengesetz gebietet, zum Gegenstand eines kontemplativen Genusses zu machen.

Umgekehrt wird nach Kant aber auch gerade der Kunstgenuss davon belebt, dass der präsentierte Gegenstand nicht nur eine gefällige Form oder Komposition aufweise, sondern einen Inhalt mit einem tieferen, in sittlicher Hinsicht bedeutsamen Sinn zur Anschauung bringe:

„Doch in aller schönen Kunst besteht das Wesentliche in der Form, welche für die Beobachtung und Beurtheilung zweckmäßig ist, wo die Lust zugleich Cultur ist und den Geist zu Ideen stimmt, mithin ihn mehrerer solcher Lust und Unterhaltung empfänglich macht; nicht in der Materie der Empfindung (dem Reize oder der Rührung), wo es bloß auf Genuß angelegt ist, welcher nichts in der Idee zurückläßt, den Geist stumpf, den Gegenstand nach und nach anekelnd und das Gemüth durch das Bewußtsein seiner im Urtheile der Vernunft zweckwidrigen Stimmung mit sich selbst unzufrieden und launisch macht.

Wenn die schönen Künste nicht nahe oder fern mit moralischen Ideen in Verbindung gebracht werden, die allein ein selbständiges Wohlgefallen bei sich führen, so ist das letztere ihr endliches Schicksal. Sie dienen alsdann nur zur Zerstreung, deren man immer desto mehr bedürftig wird, als man sich ihrer bedient, um die Unzufriedenheit des Gemüths mit sich selbst dadurch zu vertreiben, daß man sich immer noch unnützlicher und mit sich selbst unzufriedener macht“ (ebd. § 52, 325 f.).

Bemerkenswert an dieser Stelle ist, dass Kant für die Wichtigkeit der Darstellung sittlicher Ideen in Kunstwerken nicht damit argumentiert, dass sie eine moraldidaktische Funktion zu erfüllen hätten, sondern damit, dass sie ohne einen solchen Inhalt schnell langweilig würden. Denn nach ihm gehört es zu einer guten Unterhaltung dazu, dass sich der Geist in dem, womit er sich unterhält, wiederfinde und er deshalb auch in Kunstwerken dasjenige dargestellt haben möchte, was ihm selbst wichtig ist. Ansonsten finde er sich im Kunstgenuss mit sich selbst entzweit. Davon könne er sich zwar mit weiterer oberflächlicher Unterhaltung ablenken, was jedoch nur dazu führe, dass „die Unzufriedenheit des Gemüths mit sich selbst“ nur zunehme (ebd. § 52, 326).

Die Verknüpfung des Schönen mit dem Sittlichen hat nach Kant noch eine weitere Bedeutung. Sie ermögliche überhaupt erst die Vorstellung von vollkommener Schönheit: Wie bereits oben herausgestellt, kann nach Kant das, was man als schön empfindet, nicht aus allgemeinen Regeln abgeleitet werden. Dennoch sei das Geschmacksurteil nicht nur von subjektiver Gültigkeit, sondern von intersubjektiv-

ver „Gemeingültigkeit“ (ebd. § 8, 214). Von daher entstehe notwendig die Vorstellung eines „höchsten Musters [...] des Geschmacks“, das einen allen gemeinsamen Maßstab der Beurteilung schöner Gegenstände bilde (ebd. § 17, 232). Bei dieser Vorstellung von vollkommener Schönheit könne es sich um keinen Begriff handeln, sondern nur um eine anschauliche „Darstellung“ der „Einbildungskraft“, die jedoch nicht als wirkliche Anschauung existiere, sondern nur als „Ideal“, das „wir [...] in uns hervorzubringen streben“ (ebd.). Dieses „Ideal des Schönen“ müsse eine „durch einen Begriff von objectiver Zweckmäßigkeit *fixierte* Schönheit“ vorstellen, weil es als Ideal eine Verbindung des Geschmacksurteils mit der Vernunft entstammenden Idee von Vollkommenheit sei (ebd.). Nun eignet sich nach Kant nur der Mensch als Gegenstand, an dem vollkommene Schönheit dargestellt werden könne, da „nur“ er „den Zweck seiner Existenz in sich selbst“ habe (ebd. § 17, 233). Das am Menschen, an seiner Erscheinung oder Gestalt ausgedrückte Ideal von Schönheit bestehe aus zwei Vorstellungen: Es beinhalte

„*erstlich* die ästhetische *Normalidee*, welche eine einzelne Anschauung (der Einbildungskraft) ist, die das Richtmaß seiner Beurtheilung, als eines zu einer besonderen Thierspecies gehörigen Dinges, vorstellt; *zweitens* die *Vernunftidee*, welche die Zwecke der Menschheit, sofern sie nicht sinnlich vorgestellt werden können, zum Princip der Beurtheilung seiner Gestalt macht, durch welche als ihre Wirkung in der Erscheinung sich jene offenbaren“ (ebd.).

Nach Kant wird die Schönheit eines Menschen als Inbegriff von Schönheit überhaupt also nach zwei Maßstäben beurteilt: Einerseits werde seine Gestalt und seine körperliche Verfassung dahingehend begutachtet, ob sie ein harmonisches, ebenmäßiges Erscheinungsbild abgeben. Diese Betrachtungsweise der Schönheit des Menschen sei auf die Naturseite des Menschen gerichtet und habe von daher nur die zweckmäßige, wohlproportionierte Anordnung und Ausgestaltung seiner biologischen Merkmale zum Inhalt. Gebildet werde diese Vorstellung durch einen Vergleich:

„Wenn nun auf ähnliche Art für diesen mittlern Mann der mittlere Kopf, für diesen die mittlere Nase u. s. w. gesucht wird, so liegt diese Gestalt der Normalidee des schönen Mannes in dem Lande, wo diese Vergleichung angestellt wird, zum Grunde; daher ein Neger nothwendig unter diesen empirischen Bedingungen eine andere Normalidee der Schönheit der Gestalt haben muß, als ein Weißer, der Chinese eine andere, als der Europäer“ (ebd. § 17, 234).

Kant stellt hier heraus, dass die „Normalidee der Schönheit“ – gerade weil sie sich einem Vergleich verdanke – abhängig sei von der jeweiligen Kultur und den in ihr vorherrschenden volksgruppenspezifischen Ausprägungen des Aussehens und der körperlichen Gestaltungen. Das eigentlich Idealische – das Verhältnis zu einer Vorstellung der Vernunft – sei jedoch in diesem rein auf das Äußerliche gehenden Maßstab für Schönheit noch nicht ausgedrückt, er erweise sich von daher als unzureichend:

„Ihre Darstellung gefällt auch nicht durch Schönheit, sondern bloß weil sie keiner Bedingung, unter welcher allein ein Ding dieser Gattung schön sein kann, widerspricht. Die Darstellung ist bloß schulgerecht“ (ebd. § 17, 235).

Wenn Kant davon spricht, dass eine Darstellung von menschlicher Schönheit, die der „Normalidee“ korrespondiert, „bloß schulgerecht“ sei, dann weist er darauf hin, dass dieser Bestandteil der Vorstellung des Menschen als Verkörperung des schlechthin Schönen durchaus auf Regeln zu bringen sei und auch Gegenstand einer Ausbildung sein könne. Denn das Urteil über die Wohlgestaltetheit hinsichtlich der körperlichen Proportionen beruhe ja auf einem empirischen Vergleich, dessen Resultat von daher durchaus in eine wirkliche anschauliche Darstellung gebracht und in einem mustergültigen Bild oder Design verobjektiviert werden könne. Er hebt aber damit zugleich hervor, dass eine solche Darstellung menschlicher Schönheit diese noch gar nicht erfasse: Ihr fehle der Geist und das Lebenselixier, die das genuin Menschliche an der menschlichen Gestalt festhalten und damit allererst das wahrhaft Schöne an ihr zum Ausdruck bringen. Deswegen werde die Schönheit des Menschen andererseits danach begutachtet, inwiefern sich in der Gestalt oder Erscheinungsform eines Menschen die Humanität des Menschen beziehungsweise „die Zwecke der Menschheit [...] offenbaren“ (ebd. § 17, 233). Da der Mensch dadurch „den Zweck seiner Existenz in sich selbst“ (ebd.) habe, dass er sein Handeln von seiner Vernunft leiten lasse und sich damit als sittliches Wesen konstituiere, bestehe dieser zweite Maßstab der Beurteilung menschlicher Schönheit in der Sittlichkeit selbst:

„Von der *Normalidee* des Schönen ist doch noch das *Ideal* desselben unterschieden, welches man lediglich an der *menschlichen Gestalt* aus schon angeführten Gründen erwarten darf. An dieser nun besteht das Ideal in dem Ausdrucke des *Sittlichen*, ohne welches der Gegenstand nicht allgemein und dazu positiv (nicht bloß negativ in einer schulgerechten Darstellung) gefallen würde“ (ebd. § 17, 235).

Nach Kant besteht also die eigentliche Schönheit eines Menschen darin, dass sein Äußeres als Äußeres einer sittlichen Haltung erscheine und sich in seiner Gestalt, seiner körperlichen Haltung und in seinem ganzen Erscheinungsbild Tugendhaftigkeit ausdrücke. Dieses Verhältnis von äußerem Erscheinen und sittlicher Haltung, das den Maßstab für die Beurteilung der Schönheit der menschlichen Gestalt bilde, sei auch der Grund dafür, dass das Schöne selbst mit der Vernunftidee von Perfektion in Verbindung gebracht werden könne und einer idealischen Vorstellung fähig sei, die als „höchstes Muster [...] des Geschmacks“ (ebd. § 17, 232) fungieren könne. Zu einer solchen Vorstellung gelange man in einer doppelten Weise:

„Der sichtbare Ausdruck sittlicher Ideen, die den Menschen innerlich beherrschen, kann zwar nur aus der Erfahrung genommen werden; aber ihre Verbindung mit allem dem, was unsere Vernunft mit dem Sittlich-Guten in der Idee der höchsten Zweckmäßigkeit verknüpft, die Seelengüte, oder Reinigkeit, oder Stärke oder Ruhe u.s.w. in körperlicher Äußerung (als Wirkung des Innern) gleichsam sichtbar zu machen: dazu gehören reine Ideen der Vernunft und große Macht der Einbildungskraft in demjenigen vereinigt, welcher sie nur beurtheilen, vielmehr noch wer sie darstellen will“ (ebd. § 17, 235).

Kant hebt hier hervor, dass das Wissen um die Art und Weise, wie sich die Tugendhaftigkeit eines Menschen in seinem äußeren Erscheinungsbild zeige, eine

Sache der Erfahrung sei. Das heißt, dass man seine Mitmenschen genau beobachten müsse, um eine Vorstellung davon zu haben, wie sich sittliche Haltungen in Gesichtszügen, Gebärden, Körperstellungen etc. ausdrücken. Jedoch sei die bloße Erfahrung nicht hinreichend für die Bildung der idealischen Vorstellung, in der sich die äußere Erscheinungsform in perfekter Harmonie mit den wesentlichen Eigenschaften der Tugend anschaulich vorgestellt werde. Die Bildung einer solchen Vorstellung setze voraus, dass der Vorstellende selbst ein klares Bewusstsein über dasjenige besitze, was Tugend eigentlich ausmache beziehungsweise was es sei, was ihm seine Vernunft an sittlichen Einstellungen gebiete. Dies sei aber auch noch nicht hinreichend. Denn da es sich ja um eine ästhetische Vorstellung handelt, sei es für die Bildung einer idealischen Vorstellung unabdingbar, dass der Vorstellende über eine kräftige, sich über die unmittelbaren Erfahrungen erhebende Phantasie verfüge, mittels der er den passenden körperlichen Ausdruck für die Darstellung der wesentlichen Eigenschaften der Tugend finde. Insofern gehöre zur Fähigkeit, sich ein Ideal des Schönen vorstellen zu können, zum einen eine kultivierte praktische Vernunft, zum anderen eine ausdrucksstarke Einbildungskraft, die Kant an späterer Stelle als angeborenes Talent des Genies bespricht (siehe ebd. § 49, 316 f.). Und über eine solche doppelt bestimmte Fähigkeit müsse sowohl der Begutachter der Schönheit am Menschen verfügen wie auch derjenige, der sie in der Form von Kunstwerken darstellen will.

Die bisherige Erörterung der Beziehung des Schönen zum Sittlichen hat ergeben, dass nach Kant das Schöne durchaus als sinnliche Erscheinungsform des Sittlichen fungieren kann. Es hat sich weiter gezeigt, dass die ästhetische Darstellung des Sittlichen dazu geeignet ist, dem Betrachter den sittlichen Standpunkt in der Form eines kontemplativen Genusses vor Augen zu führen. Daraus kann jedoch nicht der Schluss gezogen werden, dass Kant die Ästhetik als Vorschule der Moral¹⁴³ ansieht. Ob durch die ästhetische Betrachtung sittlicher Handlungen und Einstellungen die Moralität im Betrachter gefördert werde, muss nach den bisher dargestellten Argumenten zur inhaltlichen Beziehung zwischen Geschmacksurteil und einem sittlichen Standpunkt der Vernunft offen bleiben. Aus der bisherigen Analyse ergibt sich aber, dass umgekehrt die ästhetische Darstellung des Sittlichen eine bereits kultivierte praktische Vernunft voraussetzt. Insofern kann davon gesprochen werden, dass nach Kant die Kultivierung der Moralität eine Vorschule der Ästhetik darstellt. Und ein solches Resümee zieht Kant in der *Kritik der Urteilskraft* explizit:

¹⁴³ Aus der Analyse der Kantischen Ästhetik in der *Kritik der Urteilskraft* folgert Claudia Gerdenitsch (*Erst kommt die Ästhetik, dann kommt die Moral. Bedingungen der Möglichkeit von Moralerziehung*) gerade die Notwendigkeit einer Verbindung von Ästhetik und Erziehungswissenschaft modernen Zuschnitts. Da „Moralität nicht anders denn als autonome Selbsttätigkeit des Subjekts“ (139) zu verstehen ist, muss „Moralität auf Ästhetik bauen“ (148), da diese die „Bedingungen der Möglichkeit von Moralerziehung“ (146) liefere. Diese Perspektive gewinnt Gerdenitsch, indem sie die Kantische Ästhetik und deren Begriffe von Leiblichkeit, Sinnlichkeit und Gefühl weg von der „Strenge moralphilosophischer Reflexion und Begründung“ (148) durch Kant als eigenständige Mittel ästhetischer Empfindung zur notwendigen Vorschule moralischer Bildung erklärt.

„Da aber der Geschmack im Grunde ein Beurtheilungsvermögen der Versinnlichung sittlicher Ideen [...] ist [...]: so leuchtet ein, daß die wahre *Propädeutik* zur Gründung des Geschmacks die Entwicklung sittlicher Ideen und die Cultur des moralischen Gefühls sei; da, nur wenn mit diesem die Sinnlichkeit in Einstimmung gebracht wird, der ächte Geschmack eine bestimmte, unveränderliche Form annehmen kann“ (ebd. § 60, 356, Hervorhebung, FL).

3.2.2. Das Schöne als Symbol des Sittlich-Guten

Neben der inhaltlichen Beziehung des Schönen zum Sittlichen – das Schöne kann als sinnliche Erscheinungsform des Sittlichen dienen – gibt es nach Kant auch einen transzendentallogischen Zusammenhang zwischen beiden Urteilsformen. Im vorhergehenden Unterkapitel *Kultivierung der ästhetischen Urteilskraft und Künstlerausbildung* wurde bereits hervorgehoben, dass Kant das Geschmacksurteil durch eine Abstraktionsleistung von den mit dem beurteilten Gegenstand verbundenen Interessen und Neigungen charakterisiert¹⁴⁴. An dieser Abstraktionsleistung könne eine formelle Identität zwischen ästhetischem und moralischem Urteil festgehalten werden:

„die *Bestimmbarkeit des Subjects* durch diese Idee [des Sittengesetzes] und zwar eines Subjects, welches in sich an der Sinnlichkeit *Hindernisse*, zugleich aber Überlegenheit über dieselbe durch die Überwindung derselben als *Modificationen seines Zustandes* empfinden kann, d. i. das moralische Gefühl, ist doch mit der ästhetischen Urteilskraft und deren *formalen Bedingungen* sofern verwandt, daß es dazu dienen kann, die Gesetzmäßigkeit der Handlung aus Pflicht zugleich als ästhetisch, d. i. als erhaben, oder auch als schön vorstellig zu machen, ohne an seiner Reinigkeit einzubüßen [...]. *Schön* ist das, was in der bloßen Beurtheilung [...] gefällt. Hieraus folgt von selbst, daß es ohne alles Interesse gefallen müsse.

Erhaben ist das, was durch seinen Widerstand gegen das Interesse der Sinne unmittelbar gefällt.

Beide als Erklärungen ästhetischer allgemeingültiger Beurtheilung beziehen sich auf subjective Gründe, nämlich einerseits der Sinnlichkeit, so wie sie zu Gunsten des contemplativen Verstandes, andererseits sie wider dieselbe, dagegen für die Zwecke der praktischen Vernunft und doch beide in demselben Subjecte vereinigt, in Beziehung auf das moralische Gefühl zweckmäßig sind. Das Schöne bereitet uns vor, etwas, selbst die Natur ohne Interesse zu lieben; das Erhabene, es selbst wider unser (sinnliches) Interesse hochzuschätzen“ (ebd. § 29 Anm., 267).

Die Eigenart des Geschmacksurteils, dass es sich dabei um ein interesseloses Wohlgefallen handle, mache es dazu geeignet, mit dem moralischen Urteil verknüpft zu werden. Dadurch, dass das Subjekt im Geschmacksurteil vom unmittelbaren Affiziertsein durch das, was der Gegenstand der Betrachtung an „Reizen“ (ebd. § 29 Anm., 266) für es beinhalte, Abstand nehme, können auch moralische Gegenstände als schön beurteilt werden und seien einer ästhetischen Darstellung fähig, ohne dass sie dabei ihre *moralische* Qualität – die Emanzipation von der sinnlichen Befangenheit zugunsten eines nur durch die Vernunft bestimmten

¹⁴⁴ Auch Werschkuhl hebt diese Abstraktionsleistung hervor; siehe Werschkuhl 205.

Standpunktes – verlören. Insofern weise das Geschmacksurteil eine zum moralischen Urteil analoge Struktur auf. Diese habe es mit dem ästhetischen Urteil in Bezug auf das Erhabene gemeinsam, wenn sich auch Letzteres dadurch von der Beurteilung von etwas als schön unterscheidet, dass das Abstandnehmen davon, dass man sich unmittelbar von sinnlichen Eindrücken bestimmen lasse, mit einem „Gefühl der Unlust“ verbunden sei (ebd. § 27, 259), da der Gegenstand der Betrachtung das sinnliche Fassungsvermögen des Menschen übersteige. Die Ähnlichkeit in der Struktur zwischen ästhetischem und moralischem Urteil stelle sich jedoch beim Geschmacksurteil zunächst nur als eine negative Identität dar, während beim Urteil hinsichtlich des Erhabenen unmittelbar von einer positiven Identität gesprochen werden könne:

„In der That läßt sich ein Gefühl für das Erhabene der Natur nicht wohl denken, ohne eine Stimmung des Gemüths, die der zum moralischen ähnlich ist, damit zu verbinden; und obgleich die unmittelbare Lust am Schönen der Natur gleichfalls eine gewisse *Liberalität* der Denkungsart, d. i. Unabhängigkeit des Wohlgefallens vom bloßen Sinnengenusse, voraussetzt und cultivirt, so wird dadurch noch mehr die Freiheit im *Spiele*, als unter einem gesetzlichen *Geschäfte* vorgestellt: welches die ächte Beschaffenheit der Sittlichkeit des Menschen ist, wo die Vernunft der Sinnlichkeit Gewalt anthun muß, nur daß im ästhetischen Urtheile über das Erhabene diese Gewalt durch die Einbildungskraft selbst, als durch ein Werkzeug der Vernunft, ausgeübt vorgestellt wird“ (ebd. § 29 Anm., 268 f.).

Nach Kant steht das Geschmacksurteil als solches in keinem unmittelbaren Verhältnis zu einer moralischen Gesinnung, auch wenn es mit dieser das Abstandnehmen vom „Sinnengenusse“ gemeinsam hat¹⁴⁵. Es sei zwar verbunden mit einer bestimmten Haltung, die Welt zu betrachten und sich zu ihr zu stellen¹⁴⁶, dieser Haltung fehle aber das der Moralität wesentliche Charakteristikum der Unterordnungsbereitschaft unter das Gesetz der Vernunft. So sei diese Haltung dadurch gekennzeichnet, dass man weltoffen ist, sich von der Befangenheit durch die unmittelbare Umwelt löst und sich auch in dem, was einem gefällt, von anderen Kriterien leiten lässt als denen des „Sinnengenusses“, und sei insofern eine Haltung, in der die eigene Freiheit betätigt und kultiviert werde. Dies alles geschieht Kant zufolge jedoch auf eine spielerische Art und Weise. Im Geschmacksurteil werde die eigene Freiheit spielerisch erfahren: Ihre Betätigung habe darin den Charakter des Ausprobierens, des Nicht-Regeln-Unterworfenseins, des Unernstens und des Unterhaltsamen. Dagegen werde im ästhetischen Urteil in Bezug auf das Erhabene die Macht der Vernunft und ihrer Ideen über die Sinnlichkeit empfunden. Diese Macht äußere sich zwar in diesem Urteil auf eine ästhetische Art – gerade die Unangemessenheit der sinnlichen Fassungskraft bringe eine Reflexion in Gang, mittels derer man sich der überlegenen Macht der Vernunft innewerde¹⁴⁷ –, das sich als Gefühl äußernde Urteil hinsichtlich des Erhabenen habe dadurch

¹⁴⁵ Dies betont auch Werschkull; siehe Werschkull 205 f.

¹⁴⁶ Bötte ist der Ansicht, dass die Geschmacksbildung, da durch „die Beschäftigung mit dem Schönen [...] eine gewisse Liberalität der Denkungsart befördert“ werde (Bötte 85), integraler Bestandteil von Kants Erziehungskonzeption sei (siehe hierzu ebd. 61).

¹⁴⁷ Siehe hierzu auch Aulke 265 f.

gleichwohl eine Gleichartigkeit zum moralischen Gefühl, das in der Achtung gegenüber dem Sittengesetz bestehe. Daraus folgt für Kant, dass das Moralische, wenn es ästhetisch betrachtet werde, nur als erhaben adäquat zu beurteilen sei:

„Der Gegenstand eines reinen und unbedingten intellectuellen Wohlgefallens ist das moralische Gesetz in seiner Macht, die es in uns über alle und jede *vor ihm vorhergehende* Triebfedern des Gemüths ausübt; und da diese Macht sich eigentlich nur durch Aufopferungen ästhetisch-kenntlich macht [...]: so ist das Wohlgefallen von der ästhetischen Seite (in Beziehung auf Sinnlichkeit) negativ, d. i. wider dieses Interesse, von der intellectuellen aber betrachtet, positiv und mit einem Interesse verbunden. Hieraus folgt: daß das intellectuelle, an sich selbst zweckmäßige (das Moralisch-) Gute, ästhetisch beurtheilt, nicht sowohl schön, als vielmehr erhaben vorgestellt werden müsse, so daß es mehr als das Gefühl der Achtung (welches den Reiz verschmährt), als der Liebe und vertraulichen Zuneigung erwecke; weil die menschliche Natur nicht so von selbst, sondern nur durch Gewalt, welche die Vernunft der Sinnlichkeit anthut, zu jenem Guten zusammenstimmt“ (ebd. § 29 Anm., 271).

Kant hebt hier hervor, dass es hinsichtlich einer ästhetischen Beurteilung unangemessen sei, das Moralische als schön darzustellen. Denn obwohl man beim Geschmacksurteil von den „Reizen“ des Gegenstands absehe, sei das kein Bruch mit der Sinnlichkeit, sondern die Beurteilung von etwas als schön enthalte ein Gefühl der Übereinstimmung und Harmonie zwischen sinnlicher Anschauung und reflektierender Betrachtung, wodurch der Gegenstand als sinnlich gegebener für sich einnehme, anziehend wirke und Wohlgefallen und Wohlwollen hervorrufe¹⁴⁸. Hingegen erfordere die Darstellung sittlicher Ideen das explizite Vor-Augen-Führen des aktivischen Aufgebens des Befangenseins in sinnlichen Vorstellungen und Antrieben¹⁴⁹, weil der Mensch Moralität nur im Kampf gegen seine sinnlich bedingten Neigungen erringen könne und man gerade keine Harmonie zwischen dem von der Vernunft gebotenen Standpunkt und den sinnlich begründeten Bestrebungen voraussetzen dürfe. Dieses Aufgeben komme jedoch im ästhetischen Reflexionsurteil in Bezug auf das Erhabene zum Ausdruck¹⁵⁰. Denn gerade die überwältigende Größe oder Macht des Ange-schauten übersteige die sinnliche Auffassungskraft und bringe den Betrachter dazu, zum Erfassen der betrachteten Phänomene oder Darstellungen jeglichen sinnlich vermittelten Maßstab aufzugeben und sie stattdessen an den Ideen der Vernunft zu messen. Insofern werde beim Urteil hinsichtlich des Erhabenen die Macht der Vernunft über die Sinnlichkeit sinnlich erfahren. Und die ästhetische Erfahrung dieser Macht führt nach Kant eine Begeisterung und Kraft mit sich, die keine Schranken für sich gelten lasse:

„Es ist eine ganz irrige Besorgnis, daß, wenn man sie [die Vorstellung des moralischen Gesetzes] alles dessen beraubt, was sie den Sinnen empfehlen kann, sie alsdann keine andere als kalte, leblose Billigung und keine bewegende Kraft oder Rührung bei sich füh-

¹⁴⁸ Nach Munzel erweist sich aber gerade dadurch die Kultivierung des Geschmacksurteils als Erfordernis einer moralischen Charakterbildung, weil sie das Subjekt darauf vorbereite, Gefallen am Guten zu finden; siehe Munzel: *Character* 307.

¹⁴⁹ Siehe hierzu auch III.3.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁵⁰ Siehe hierzu auch Aulke 274.

ren würde. Es ist gerade umgekehrt; denn da, wo nun die Sinne nichts mehr vor sich sehen, und die unverkennliche und unauslöschliche Idee der Sittlichkeit dennoch übrig bleibt, würde es eher nöthig sein, den Schwung einer unbegrenzten Einbildungskraft zu mäßigen, um ihn nicht bis zum Enthusiasm steigen zu lassen, als aus Furcht vor Kraftlosigkeit dieser Ideen für sie in Bildern und kindischem Apparat Hülfe zu suchen“ (ebd. § 29 Anm., 274).

Kant wendet sich hier gegen die Befürchtung, dass die bloße Vorstellung des Sittengesetzes für sich nicht hinreichend sei, den Vorstellenden in seinem Gefühlsleben zu bestimmen und auf ihn eine handlungsmotivierende Kraft auszuüben, sondern dass dazu eine Verbindung des Sittlichen mit dem Sinnlichen nötig sei¹⁵¹. Eine solche Ansicht verkenne nämlich, dass es gerade die Abstraktion von allen sinnlichen Maßstäben hin zu denen der Vernunft sei, die den Menschen seine eigene Macht über die Dinge der Welt erfahren und sich alle empirischen Schranken im Verhältnis zu den unbedingt gültigen moralischen Geboten seiner Vernunft als bedeutungslos vorstellen lasse. Dieses Bewusstsein der eigenen Schrankenlosigkeit als sittliches Wesen sei auch praktisch die stärkste Triebkraft im Menschen und bedürfe eher einer Mäßigung durch die besonnene Reflexion als einer Anstachelung durch außersittliche Motive, damit es nicht durch die Verabsolutierung der Moral gegen die Welt als Fanatismus auftrete¹⁵². Von daher komme der ästhetischen Darstellung des Sittlichen eine politische Bedeutung zu:

„Daher haben auch die Regierungen gerne erlaubt, die Religion mit dem letztern Zubehör reichlich versorgen zu lassen, und so dem Unterthan die Mühe, zugleich aber auch das Vermögen zu benehmen gesucht, seine Seelenkräfte über die Schranken auszudehnen, die man ihm willkürlich setzen und wodurch man ihn, als bloß passiv, leichter behandeln kann“ (ebd.).

Nach Kant erweist sich die Religion als Instrument der Herrschaft zur Kontrolle der ihr unterworfenen Bürger, wenn sie in ihrer Veranschaulichung moralischer Prinzipien nicht deren Erhabenheit zum Ausdruck bringe, sondern diese in gefällige, schöne oder reizvolle Bilder kleide und das Publikum durch pompöse, die Sinne ansprechende Prozessionen und rituelle Handlungen zu beeindrucken suche. Denn dadurch blieben die Bürger in ihrer sinnlichen Vorstellungswelt befangen und könnten sich nicht zu einer Betrachtungsweise der Welt erheben, die mit der gewohnten Art, die Dinge anzuschauen, bricht und sie in sich selbst eine Macht entdecken lasse, die keine Schranken außer die von der Vernunft selbst gesetzten anerkenne.

Von daher scheint es nur beim ästhetischen Reflexionsurteil hinsichtlich des Erhabenen eine positive Identität zum moralischen Standpunkt zu geben: Nur bei ihm werde der sinnliche Maßstab in der Beurteilung der Gegenstände der Betrachtung zugunsten eines Maßstabs der Vernunft aufgegeben, während beim Geschmacksurteil zwar von den „Reizen“ des Gegenstandes abstrahiert werde, sich aber die Reflexion über die Zweckmäßigkeit der Form des Gegenstandes in Bezug auf die Vorstellungskräfte dennoch im Bereich des sinnlich Erfassbaren bewege¹⁵³.

¹⁵¹ Siehe hierzu auch III.3.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁵² Siehe hierzu auch Aulke 275 f.

¹⁵³ Diesen Unterschied stellt auch Munzel heraus; siehe Munzel: *Character* 296.

Trotzdem gibt es nach Kant auch beim Geschmacksurteil eine positive analogische Struktur zum moralischen Urteil¹⁵⁴:

„Wir haben ein Vermögen der bloß ästhetischen Urtheilskraft, ohne Begriffe über Formen zu urtheilen und an der bloßen Beurtheilung derselben ein Wohlgefallen zu finden, welches wir zugleich jedermann zur Regel machen, ohne daß dieses Urtheil sich auf einem Interesse gründet, noch ein solches hervorbringt. – Andererseits haben wir auch ein Vermögen einer intellectuellen Urtheilskraft, für bloße Formen praktischer Maximen (sofern sie sich zur allgemeinen Gesetzgebung von selbst qualificiren) ein Wohlgefallen a priori zu bestimmen, welches wir jedermann zum Gesetze machen, ohne daß unser Urtheil sich auf irgend einem Interesse gründet, *aber doch ein solches hervorbringt*. Die Lust oder Unlust im ersteren Urtheile heißt die des Geschmacks, die zweite des moralischen Gefühls“ (ebd. § 42, 300).

Die Identität zwischen Geschmacksurteil und dem moralischen Urteil bestehe darin, dass bei beiden die formale Struktur des Gegenstands der Reflexion beurteilt werde, dass bei beiden dieses Urteil mit einem Gefühl der Lust oder Unlust verbunden werde, obwohl dieses Gefühl nicht durch ein vorgängiges Interesse begründet sei, und dass bei beiden das eigene Urteil als maßstabsetzend für die Beurteilung derselben Gegenstände durch andere gedacht werde¹⁵⁵. Der Unterschied zwischen beiden Urteilsformen hinsichtlich ihres Gegenstandsbereichs – das Geschmacksurteil beurteilt die Erscheinungsform von Dingen, Personen, Handlungen etc., das moralische Urteil Handlungsgrundsätze – mache sich bei ihrer strukturellen, transzendentallogischen Analyse dadurch geltend, dass im moralischen Urteil der Beurteiler sich selbst dem angelegten Beurteilungskriterium – dem Sittengesetz – verpflichtet weiß und deswegen ein Interesse entwickle, selbst seinen Willen durch moralische Handlungsgrundsätze bestimmen zu lassen¹⁵⁶. Dem Geschmacksurteil als solchem fehle es hingegen an einem unmittelbar praktischen Bezug und es bringe als rein kontemplatives Wohlgefallen kein Interesse hervor¹⁵⁷.

Dennoch können die im Geschmacksurteil als schön beurteilten Gegenstände ein Interesse evozieren, wenn die ästhetische Reflexion mit einer Reflexion der Vernunft einhergehe:

„Da es aber die Vernunft auch interessirt, daß die Ideen (für die sie im moralischen Gefühle ein unmittelbares Interesse bewirkt) auch objective Realität haben, d. i. daß die Natur wenigstens eine Spur zeige, oder einen Wink gebe, sie enthalte in sich irgend einen Grund, eine gesetzmäßige Übereinstimmung ihrer Producte zu unserm von allem Interesse unabhängigen Wohlgefallen (welches wir a priori für jedermann als Gesetz erkennen, ohne dieses auf Beweisen gründen zu können) anzunehmen: so muß die Vernunft an jeder Äußerung der Natur von einer dieser ähnlichen Übereinstim-

¹⁵⁴ Siehe hierzu auch Fichtelberg 525 f.

¹⁵⁵ Diesen letzten Aspekt des Geschmacksurteils – es beanspruche Allgemeingültigkeit für sich und könne von daher als „Gesellschaftliche Empfindung“ bezeichnet werden (*Reflexion* 880, RA, XV 386) –, der die Grundlage für Kants Theorie *Vom Geschmacke als einer Art von sensus communis* bildet (*KdU*, V §40, 293 ff.), hebt insbesondere Werschkull hervor; siehe Werschkull 181 ff.

¹⁵⁶ Siehe hierzu auch III.3.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁵⁷ Diesen Unterschied übersieht Fichtelberg, wenn er nur die negative Identität zwischen Geschmacksurteil und moralischem Urteil – beide gründen sich nicht auf ein dem Urteil vorgängiges Interesse – hervorhebt (siehe Fichtelberg 525).

3. Die Kritik der Urtheilskraft (1790)

„mung ein Interesse nehmen; folglich kann das Gemüth über die Schönheit der *Natur* nicht nachdenken, ohne sich dabei zugleich interessirt zu finden“ (ebd.).

Nach Kant ist das Naturschöne und nur das Naturschöne mit einem Interesse der Vernunft verbunden. Denn indem die Natur dem Betrachter in Erscheinungsformen entgegentrete, die von diesem als schön beurteilt werden, erweise sie sich in ihren Gestaltungen von sich aus als zweckmäßig für die menschlichen Vorstellungskräfte. Diese im Geschmacksurteil festgehaltene Zweckmäßigkeit der Natur erfülle zugleich ein Bedürfnis der Vernunft danach, dass die (außervernünftige) Welt zu ihr und ihren sittlichen Vorstellungen passe und eine Struktur aufweise, die es der Vernunft ermöglicht, sich in der Welt zu verwirklichen^{158, 159}. So begleite die Vernunft das kontemplative Wohlgefallen an den als schön empfundenen Darbietungen der Natur mit dem Bewusstsein, sich in der (außervernünftigen) Welt beheimatet zu sehen.

Dieses mit der Betrachtung des Schönen verbundene Interesse an einer Harmonie zwischen Natur und Vernunft begründet nun nach Kant eine inhaltliche transzendentallogische Übereinstimmung zwischen Geschmacksurteil und moralischem Urteil:

„Dieses Interesse aber ist der Verwandtschaft nach moralisch; und der, welcher es am Schönen der Natur nimmt, kann es nur sofern an demselben nehmen, als er vorher schon sein Interesse am Sittlich-Guten wohlgegründet hat. Wen also die Schönheit der Natur unmittelbar interessirt, bei dem hat man Ursache, wenigstens eine Anlage zu guter moralischer Gesinnung zu vermuthen“ (ebd. § 42, 300 f.).

Das Interesse, sich in der Welt beheimatet zu sehen, verbindet nach Kant den Bereich des Schönen mit dem Bereich des Sittlich-Guten, weil es ein Interesse des Menschen als eines moralischen Wesens sei: Das Bedürfnis, dass die Welt zu einem passt und man selbst in der Welt seinen Platz finden kann, entwickle nur ein Wesen, das sich durch die Naturordnung nicht bestimmt weiß und dazu fähig ist, Vorstellungen von einer die Natur transzendierenden Ordnung zu entwickeln; denn nur auf der Basis eines Bewusstseins der Entfremdung von Natur und Mensch könne es das Bedürfnis nach Harmonie zwischen beiden geben. Insofern dieses Interesse am Schönen das Interesse eines sich einer moralischen Ordnung verpflichtet wissenden Wesens sei, setze es die Ausbildung eines moralischen Standpunktes beim Betrachter des Schönen schon immer voraus: Nur derjenige, der in seinen Handlungen eine gegenüber seinen Interessen höhere, allgemein vernünftige Ordnung verwirklichen wolle, werde sich gegenüber den Schönheiten der Natur interessiert zeigen, an ihnen Anteil nehmen und sie nicht nur als unparteiischer Richter begutachten. Deswegen ist es nach Kant ein Indiz dafür, dass jemand einen moralischen Charakter aufweise, wenn er bestrebt sei, die Schönheiten der Natur aufzusuchen und sich an ihnen zu ergötzen.

¹⁵⁸ Siehe hierzu auch die vermutlich Anfang der siebziger Jahre niedergeschriebene *Reflexion 1820a*: „Die Schöne Dinge zeigen an, daß der Mensch in die Welt passe und selbst seine Anschauung der Dinge mit den Gesetzen seiner Anschauung stimme“ (*Reflexion 1820a, RL, XVI 127*). Siehe hierzu auch Munzel: *Character* 306; Düsing 93.

¹⁵⁹ Siehe hierzu auch Düsing 88 f.

Aufgrund der doppelten Beziehung des Schönen zum Sittlichen – zum einen inhaltlich an Werken der Schönen Kunst: das Schöne kann als sinnliche Erscheinungsform des Sittlichen dienen¹⁶⁰; zum anderen durch die transzendentallogische Struktur des Geschmacksurteils¹⁶¹: das Wohlgefallen am Naturschönen ist mit einem Interesse der Vernunft verknüpft¹⁶² – erweist sich nach Kant das Schöne als „Symbol des Sittlich-Guten“:

„Nun sage ich: das Schöne ist das Symbol des Sittlich-Guten; und auch nur in dieser Rücksicht [...] gefällt es mit einem Anspruche auf jedes andern Beistimmung, wobei sich das Gemüth zugleich einer gewissen Veredelung und Erhebung über die bloße Empfänglichkeit einer Lust durch Sinneneindrücke bewußt ist und anderer Werth auch nach einer ähnlichen Maxime ihrer Urtheilskraft schätzt. Das ist das *Intelligibele*, worauf, [...] der Geschmack hinaussieht, wozu nämlich selbst unsere oberen Erkenntnißvermögen zusammenstimmen, und ohne welches zwischen ihrer Natur, verglichen mit den Ansprüchen, die der Geschmack macht, lauter Widersprüche erwachsen würden. In diesem Vermögen sieht sich die Urtheilskraft nicht, wie sonst in empirischer Beurtheilung einer Heteronomie der Erfahrungsgesetze unterworfen: sie giebt in Ansehung der Gegenstände eines so reinen Wohlgefallens ihr selbst das Gesetz, so wie die Vernunft es in Ansehung des Begehungsvermögens thut; und sieht sich sowohl wegen dieser innern Möglichkeit im Subjecte, als wegen der äußern Möglichkeit einer damit übereinstimmenden Natur auf etwas im Subjecte selbst und außer ihm, was nicht Natur, auch nicht Freiheit, doch aber mit dem Grunde der letzteren, nämlich den Übersinnlichen, verknüpft ist, bezogen, in welchem das theoretische Vermögen mit dem praktischen auf gemeinschaftliche und unbekante Art zur Einheit verbunden wird“ (ebd. § 59, 353).

Kant hebt hier hervor, dass die im Geschmacksurteil beanspruchte Allgemeingültigkeit darauf beruhe, dass das Schöne in einem reflexiven Zusammenhang zum Sittlichen stehe und deswegen als „Symbol des Sittlich-Guten“ betrachtet werden könne¹⁶³. Denn die Abstraktionsleistung vom unmittelbaren Betroffensein durch sinnliche „Reize“ im Geschmacksurteil sei zugleich die Hinwendung zu einer gegenüber dem Sich-Bestimmen-Lassen durch sinnliche Erfahrungen überlegenen Standpunkt einer „intelligibelen“, das heißt durch die Vernunft selbst bestimmten Ordnung. Die Hinwendung zu diesem Standpunkt habe im Geschmacksurteil drei Momente. Zum ersten handle es sich um ein freies Urteil: Der Urteilende halte nicht die innere Notwendigkeit der durch sinnliche Erfahrung gegebenen Gegenstände fest und lasse sich in seinem Urteil von deren Gesetzmäßigkeit leiten, sondern verbinde die Anschauung des Gegenstandes mit einer Reflexion, in der er dessen formale Struktur gemäß dem der Urtheilskraft eigenen transzendentalen Prinzip der Zweckmäßigkeit begutachte. Dieses freie theoretische Urteil habe eine zum freien

¹⁶⁰ Siehe hierzu auch III.3.2.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁶¹ Aulke hingegen will Kants Redeweise vom Schönen als „Symbol des Sittlich-Guten“ auf diesen zweiten Aspekt einschränken und schließt den ersten Aspekt explizit aus: „Ist aber das Schöne ‚Symbol des Sittlichguten‘ [...], dann nicht im Sinne einer Repräsentation der moralischen Idee durch Schönheit, sondern im Sinne einer *Reflexionsform*“ (Aulke 285).

¹⁶² Gerade die, für Kants Analyse der Verknüpfung des Schönen mit dem Moralischen entscheidende Seite des Schönen als „Symbol des Sittlich-Guten“ diskutiert Fichtelberg in seinem dem Aufzeigen dieser Verknüpfung gewidmeten Aufsatz *Beauty and Moral Education* nicht.

¹⁶³ Siehe hierzu auch Aulke 285.

praktischen Urteil analoge Struktur, bei dem der Urteilende seinen Willen durch das Gesetz seiner Vernunft bestimmen lasse, das dem Handelnden die mögliche und anzustrebende Übereinstimmung des eigenen Willens mit dem aller anderen zur Auflage mache, und dabei von seinen sinnlich bedingten Antrieben abstrahiere. Zum zweiten sei dieses freie Urteil mit einem Bewusstsein der Harmonie der eigenen Erkenntniskräfte verbunden, sodass der Urteilende im Geschmacksurteil sich selbst als einheitliches Subjekt empfinde. Zum dritten stelle sich die Natur im Geschmacksurteil von sich aus als zweckmäßig für die Vorstellungskräfte dar, womit das Geschmacksurteil einem Bedürfnis der Vernunft nach Beheimatung in der Welt nachkomme und das Subjekt die äußere Natur als ihm nicht fremd, sondern als mit ihm übereinstimmend erfahre. Diese drei Momente des Geschmacksurteils¹⁶⁴ – Freiheit des Urteils, innere Einheit, Harmonie mit der Welt – eröffnen nach Kant dem Subjekt den Blick auf eine Ordnung der Dinge, die der Welt der Erscheinungen zugrunde liege und in der die Bemühungen der Vernunft um die theoretische Aneignung der Welt mit ihrem Anspruch, sich auch praktisch in ihr verwirklicht zu sehen, versöhnt seien¹⁶⁵. Als Hinweis auf eine solche ideelle, durch den Verstand selbst nicht begreifbare Ordnung fungiere das Schöne als „Symbol des Sittlich-Guten“ und als eine solche „*symbolische*“ Veranschaulichung oder „*Hypotypose*“ (ebd. § 59, 351) könne das kontemplative Wohlgefallen an ihm auf allgemeine Zustimmung dringen.

Aufgrund dieser Beziehung des Schönen zum Sittlich-Guten kann nach Kant die ästhetische Reflexion die Kultivierung eines moralischen Standpunktes befördern¹⁶⁶:

„Der Geschmack macht gleichsam den Übergang vom Sinnenreiz zum habituellen moralischen Interesse ohne einen zu gewaltsamen Sprung möglich, indem er die Einbildungskraft auch in ihrer Freiheit als zweckmäßig für den Verstand bestimmbar vorstellt und sogar an Gegenständen der Sinne auch ohne Sinnenreiz ein freies Wohlgefallen finden lehrt“ (ebd. § 59, 354).

Wenn Kant davon spricht, dass „der Geschmack [...] den Übergang vom Sinnenreiz zum *habituellen* moralischen Interesse“ erleichtere, dann macht er deutlich, dass diese Erleichterung des Übergangs durch die ästhetische Reflexion allemal die Gründung eines moralischen Interesses und damit eine vorgängige moralische Bildung voraussetze¹⁶⁷. Deswegen befördere der ästhetische Diskurs die gewohn-

¹⁶⁴ Diese Momente werden auch von Werschull herausgearbeitet; siehe Werschull 197 f., 209.

¹⁶⁵ Insofern ist Kants Charakteristik des Schönen als Symbol des Sittlich-Guten die Einlösung seiner Behauptung in der *Einleitung*, dass der apriorische Begriff der Urteilskraft von einer „*Zweckmäßigkeit* der Natur [...] den Übergang vom Gebiete des Naturbegriffs zu dem des Freiheitsbegriffs möglich“ mache (*KdU*, V Einl., 196). Darauf verweist auch Werschull; siehe Werschull 198.

¹⁶⁶ In seiner Diskussion des „empirischen Interesses am Schönen“ (ebd. 296 ff.) hatte Kant noch zu bedenken gegeben, dass das „empirische Interesse an Gegenständen des Geschmacks und am Geschmack selbst“, da es letztlich mit Neigungen verknüpft bleibt – entweder an der Unterhaltung mit Werken der Schönen Kunst als solchen oder am gemeinsamen Genuss derselben –, „einen nur sehr zweideutigen Übergang vom Angenehmen zum Guten abgeben könne“ (EBD. § 41, 298).

¹⁶⁷ Das hebt auch Aulke hervor; siehe Aulke 286. Ebenso weist Werschull darauf hin, dass „der Ausdruck ‚Übergang‘ [...] nicht als nivellierende Grenzaufhebung verstanden werden“ dürfe (Werschull 199).

heitsmäßige Einnahme eines moralischen Standpunktes nicht in unmittelbar positiver Weise, sondern in einer vermittelten Form: Indem das Subjekt im Geschmacksurteil seine Subjektivität als frei und in Harmonie befindlich empfinde und es dadurch ein geistiges Vergnügen an der Anschauung sinnlich gegebener Gegenstände entwickle, löse es sich von seinem Verhaftet-Sein in dem, was ihm der Gegenstand der Betrachtung an „Reizen“ darbiete, und eröffne sich ihm eine Perspektive auf die sinnlich erfahrbare Welt, in der seine sinnliche Seite in Übereinstimmung mit seiner Vernunftbestimmung stehe¹⁶⁸; die ästhetische Reflexion wirke damit dem entgegen, dass sich die Sinnlichkeit des Menschen gegenüber der Habitualisierung des „moralischen Interesses“ als sperrig erweise, und erleichtere durch die Kultivierung des Wohlgefallens an den sinnlich gegebenen Gegenständen den „Übergang“ hin zu einem praktisch relevanten Gefallen am Sittlich-Guten.

Aber auch diese Überlegung Kants ist nicht so zu verstehen, dass er damit seine moralpädagogischen Erwägungen zur Gründung eines moralischen Interesses in der *Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft*¹⁶⁹ um eine ästhetische Propädeutik erweitern wollte¹⁷⁰. Ihm geht es vielmehr darum zu zeigen, dass die Urteilskraft und das ihr immanente Prinzip der Beurteilung in seiner Transzendentalphilosophie ein Mittelglied zwischen der Naturerkenntnis und der Einsicht in praktische Gesetze, zwischen dem Erkenntnisvermögen und dem Begehrungsvermögen sowie zwischen dem Verstand und der Vernunft bilden könne^{171, 172}:

„Die Spontaneität im Spiele der Erkenntnißvermögen, deren Zusammenstimmung den Grund dieser Lust enthält, macht den gedachten Begriff zur Vermittelung der Verknüpfung der Gebiete des Naturbegriffs mit dem Freiheitsbegriffe in ihren Folgen tauglich, indem diese zugleich die Empfänglichkeit des Gemüths für das moralische Gefühl befördert“ (ebd. Einl., 197).

Zudem setze die ästhetische Reflexion, in der sich dem Subjekt eine Perspektive auf das „*Intelligibele*“ eröffne (ebd. § 59, 353) – wodurch sich das Schöne als „Symbol des Sittlich-Guten“ erweise und der Anspruch des Geschmacksurteils auf Allgemeingültigkeit letztlich begründet sei –, selbst einen bereits kultivierten Geschmack voraus. In Bezug auf dessen Kultivierung fungiere jedoch die moralische Bildung selbst als eine Art „Vorschule der Ästhetik“¹⁷³:

¹⁶⁸ Siehe hierzu auch Crittenden 21.

¹⁶⁹ Siehe hierzu auch III.3.1 der vorliegenden Arbeit.

¹⁷⁰ Werschkull interpretiert diese Überlegung Kant allerdings in diesem Sinne, auch wenn sie dabei auf dem Unterschied von moralischem und ästhetischem Urteil beharrt; siehe Werschkull 202 f.

¹⁷¹ Siehe hierzu Kants Tafel am Ende seiner *Einleitung: KdU*, V 198.

¹⁷² Munzel interpretiert diese Bestimmung der Urteilskraft als Mittelglied allerdings bildungstheoretisch, nämlich als Hinweis darauf, dass die Kultivierung der ästhetischen Urteilskraft zwar nicht *die*, aber zumindest *eine* der notwendigen Bedingungen der Möglichkeit der (moralischen) Charakterbildung sei; siehe Munzel: *Character* 300, 305.

¹⁷³ Diese dialektische Beziehung zwischen Kultivierung des Geschmacksurteils und Kultivierung des moralischen Urteils übersieht Fichtelberg, wenn er davon spricht, dass in Kants Erziehungskonzept „art serves a moral-pedagogical function“ (Fichtelberg 526). Munzel – ebenso Aulke und Werschkull – dagegen hebt diese „reciprocity in moral and aesthetic cultivation“ klar hervor (Munzel: *Character* 298; siehe Aulke 286; Werschkull 185 f., 204).

3. Die Kritik der Urtheilskraft (1790)

„Da aber der Geschmack im Grunde ein Beurtheilungsvermögen der Versinnlichung sittlicher Ideen (vermittelt einer gewissen Analogie der Reflexion über beide) ist, wovon auch und von der darauf zu gründenden größeren Empfänglichkeit für das Gefühl aus den letzteren (welche das moralische heißt) diejenige Lust sich ableitet, welche der Geschmack als für die Menschheit überhaupt, nicht bloß für eines Jeden Privatgefühl gültig erklärt: so leuchtet ein, daß die wahre Propädeutik zur Gründung des Geschmacks die Entwicklung sittlicher Ideen und die Cultur des moralischen Gefühls sei“ (ebd. § 60, 356).

Insofern die ästhetische Reflexion die Kultivierung eines moralischen Standpunktes nur dann befördern könne, wenn sie selbst durch eine vorgängige moralische Bildung „veredelt“ sei (ebd. § 59, 353), können Kants transzendentalphilosophische Überlegungen zum Verhältnis des Schönen zum Guten nicht als unmittelbarer Beitrag zu einer Bildungstheorie genommen werden¹⁷⁴, sondern bedürfen noch einer Transformation in den pädagogischen Diskurs, mittels der sich die wechselseitige Verschränkung von ästhetischer und moralischer Bildung allererst als Momente eines zeitlich strukturierten, einheitlichen Bildungsprozesses darstellen ließe.

3.3. Die Kultivierung der Freiheit des Menschen als letzter Zweck der Natur

Nach Kant enthält der teleologische Gebrauch der Urteilskraft zwei unterschiedliche Prinzipien: zum einen das Prinzip einer „inneren Zweckmäßigkeit“, zum anderen das einer „äußeren Zweckmäßigkeit“ (ebd. § 63, 366 ff.). Durch das Erstere würden Dinge der Natur als „*Naturzwecke*“ beurteilt, das heißt „als *organisirte* und *sich selbst organisirende* Wesen“ betrachtet (ebd. § 65, 374). Durch das Letztere würden die Naturzwecke selbst als nützlich füreinander gedacht, das heißt als Elemente in einem „System der Zwecke der Natur“ (ebd. § 67, 380). Beide Prinzipien seien bloß „regulativ“ (ebd. § 65, 375, § 67, 379): Sie geben einen „Grundsatz“ an, über die Beschaffenheit und die Verknüpfung von Lebewesen in der Natur nachzudenken, der jedoch nicht als ein „objectives Princip“ verstanden werden dürfe (ebd. § 71, 389). In der *Methodenlehre der teleologischen Urtheilskraft* klärt Kant dann den Status einer auf teleologischen Grundsätzen beruhenden Wissenschaft, der Teleologie, im Verhältnis zu der kausalen Erklärung der Natur, der Naturwissenschaft, und im Verhältnis zu einer theologischen Betrachtung der Natur als Schöpfung (siehe ebd. § 79, 416 f.). Dabei skizziert er im Rahmen der Betrachtung der Natur als einer Verknüpfung von Organismen zu einem „*teleologischen System*“ (ebd. § 82, 425) eine Theorie dessen, wie sich die Entfaltung von Humanität als von „der Natur“ bedingt und von ihr bezweckt darstellt.

Die Betrachtung der Natur als eines Systems von Zwecken erfordert nach Kant die Vorstellung eines „letzten Zwecks“, der das letztliche Weiß-Warum aller Elemente dieses Systems bilde und damit überhaupt das Systematische in ihm konstituiere (ebd. § 82, 427). Dieser „letzte Zweck“ könne nur der Mensch sein,

¹⁷⁴ Als einen solchen Beitrag interpretiert Düsing die Kantische Theorie des „transzendentalphilosophisch bestimmten Übergangs von der Natur zur Freiheit“ (Düsing 93). Er fasst dabei allerdings Kants Überlegungen, aus denen sich – wie oben dargestellt – ein dialektisches Verhältnis zwischen der Kultivierung des ästhetischen Urteils und der Kultivierung der Fähigkeit zur Einnahme eines moralischen Standpunktes ergibt, als „schwankende Ansichten Kants über die Entwicklung von Geschmackskultur“ auf (Düsing 93 f.).

„weil er das einzige Wesen [...] ist, welches sich einen Begriff von Zwecken machen und aus einem Aggregat von zweckmäßig gebildeten Dingen durch seine Vernunft ein System der Zwecke machen kann“ (ebd. § 82, 426).

Der Mensch stellt also nach Kant deswegen den „letzten Zweck“ der Natur dar, da er sich von allen Naturwesen durch seine Vernunft unterscheidet, die ihn befähigt, sich selbst Zwecke zu setzen und seinen Zwecken die lebendige Natur theoretisch und praktisch zu subsumieren. Als vernünftiges Wesen sei der Mensch jedoch durch keine der Natur entstammende Zweckbestimmung charakterisiert, sondern durch eine, die er sich frei setze, für die er alles andere einschließlich seiner eigenen Naturausstattung als Mittel betrachte:

„Als das einzige Wesen auf Erden, welches Verstand, mithin ein Vermögen hat, sich selbst willkürlich Zwecke zu setzen, ist er zwar betitelter Herr der Natur und, wenn man diese als ein teleologisches System ansieht, seiner Bestimmung nach der letzte Zweck der Natur; aber immer nur bedingt, nämlich daß er es verstehe und den Willen habe, dieser und ihm selbst eine solche Zweckbeziehung zu geben, die unabhängig von der Natur sich selbst genug, mithin Endzweck sein könne, der aber in der Natur gar nicht gesucht werden muß“ (ebd. § 83, 431).

Insofern könne der Mensch als bloßes Glied der Natur nicht als deren „letzter Zweck“ angesehen werden, sondern nur in seiner Eigenschaft als vernünftiges Wesen, das sich über die Natur erhebe und sich seine Bestimmung selbst gebe. Diese Selbstbestimmung sei dann als dasjenige zu betrachten, wofür alles andere existiere und was selbst den „*Endzweck des Daseins einer Welt*“ ausmache (ebd. § 84, 434). Von daher bilde der Mensch „als Subject der Moralität“ (ebd. § 84, 435), und zwar nur in dieser Hinsicht, die „Krone der Schöpfung“.

Als „Endzweck“ stehe der Mensch über der Natur. Das bedeutet umgekehrt, dass die Natur keine unmittelbare Beziehung zum Menschen als „Endzweck“ habe, obwohl sie doch genau dafür existiere. Deswegen müsse der Mensch im Verhältnis dazu, dass er im System der Natur als „letzter Zweck“ der Natur fungiere, in Bezug auf den alle Organismen der Natur als letztlich nützlich angesehen werden könnten, anders bestimmt sein als durch seine Charakterisierung als „Endzweck“, und diese Bestimmung als „letzter Zweck“ müsse zugleich positive Bedingung dafür sein, dass der Mensch „Endzweck“ sein könne. Was nun nach Kant die Natur mit dem Dasein des Menschen als „Endzweck“ vermittelt, ist die Kultur im Sinne einer Kultivierung der Fähigkeit, frei zu handeln¹⁷⁵:

„Es bleibt [...] von allen seinen Zwecken in der Natur nur die formale, subjective Bedingung, nämlich der Tauglichkeit: sich selbst überhaupt Zwecke zu setzen und (unabhängig von der Natur in seiner Zweckbestimmung) die Natur den Maximen seiner freien Zwecke überhaupt angemessen als Mittel zu gebrauchen, übrig, was die Natur in Absicht auf den Endzweck, der außer ihr liegt, ausrichten und welches also als ihr letzter Zweck angesehen werden kann. Die Hervorbringung der Tauglichkeit eines vernünftigen Wesens zu beliebigen Zwecken überhaupt (folglich in seiner Freiheit) ist die *Cultur*“ (ebd. § 83, 431).

¹⁷⁵ Siehe hierzu auch Aulke 210 sowie Crittenden 21.

Der Mensch ist Kant zufolge also nicht darin der „letzte Zweck“ der Natur, dass diese ihm die Mittel zur Befriedigung seiner Interessen und Bedürfnisse bereitstelle – denn im Verhältnis zu dieser Zweckbestimmung erweise sie sich ebenso sehr als Schranke¹⁷⁶ (siehe ebd. § 83, 430) –, sondern dadurch, dass sie zur Herausbildung der Fähigkeit des Menschen beitrage, sich selbst Zwecke zu setzen, die zugleich die Grundlage dafür ist, dass der Mensch in seinen Zwecksetzungen Grundsätzen folgen könne, die ihm nur durch seine Vernunft als zu befolgende auferlegt würden. Von daher könne die ganze Natur als eine Veranstaltung betrachtet werden, die darauf angelegt sei, die Entwicklung der subjektiven Voraussetzungen der Freiheit des Menschen zu befördern. Da der Gegenstand dieser Entwicklung, die als das immanente Telos der gesamten Natur anzusehen sei, die Fähigkeit des Menschen sei, sich über seine Naturbestimmung zu erheben und über die Natur außer und in sich gemäß seinen Zwecksetzungen zu disponieren, stelle sich der durch die Natur selbst beförderte Entwicklungsprozess als kultureller Bildungsprozess dar, und so wirke die Natur in Form der Kultur auf den Menschen ein¹⁷⁷. Am kulturellen Bildungsprozess, in dem die subjektiven Voraussetzungen der Freiheit des Menschen herausgebildet werden, müssen Kant zufolge zwei Teilprozesse unterschieden werden:

„Aber nicht jede Cultur ist zu diesem letzten Zwecke der Natur hinlänglich. Die der *Geschicklichkeit* ist freilich die vornehmste subjective Bedingung der Tauglichkeit zur Beförderung der Zwecke überhaupt; aber doch nicht hinreichend den *Willen* in der Bestimmung und Wahl seiner Zwecke, zu befördern, welche doch zum ganzen Umfange eine Tauglichkeit zu Zwecken wesentlich gehört. Die letztere Bedingung der Tauglichkeit, welche man die Cultur der Zucht (Disciplin) nennen könnte, ist negativ, und besteht in der Befreiung des Willens von dem Despotism der Begierden, wodurch wir, an gewisse Naturdinge geheftet, unfähig gemacht werden, selbst zu wählen, indem wir uns die Triebe zu Fesseln dienen lassen, die uns die Natur nur statt Leitfäden beigegeben hat, um die Bestimmung der Thierheit in uns nicht zu vernachlässigen, oder gar zu verletzen, indeß wir doch frei genug sind, sie anzuziehen oder nachzulassen, zu verlängern oder zu verkürzen, nachdem es die Zwecke der Vernunft erfordern“ (ebd. § 83, 431 f.).

Der erste Teilprozess sei die „Cultur [...] der Geschicklichkeit“. Denn die Fähigkeit, sich selbst Zwecke zu setzen und diese in seinem Handeln umzusetzen, sei materiell davon abhängig, dass der Handelnde über die Fertigkeiten verfüge, die äußere Natur und auch sich selbst als Instrument für seine Absichten zu gebrauchen. Und von der Entwicklung dieser Fertigkeiten hänge umgekehrt der Umkreis dessen ab, was für den Menschen als mögliche Zwecksetzung überhaupt in den Blick komme.

Der zweite Teilprozess bestehe in der „Cultur der Zucht“. Dieser habe unmittelbar den Willen und seinen Inhalt zum Gegenstand. Zur Freiheit des Willens gehöre es nämlich, dass das Subjekt in der Lage sei, eine Distanz zu seinen unmittel-

¹⁷⁶ Siehe hierzu auch Aulke 210.

¹⁷⁷ In Kants teleologischer Betrachtung der Natur bildet diese also keinen Gegensatz zur Kultur wie das etwa in seiner an Rousseau angelehnten zivilisationskritischen Betrachtung der gesellschaftlichen Entwicklung der Menschheit in den *Bemerkungen* der Fall war (siehe hierzu auch I.2.1 der vorliegenden Arbeit.). Dass in Kants Naturteleologie in der *Kritik der Urtheilskraft* „Kultur [...] nicht in unüberbrückbarem Gegensatz gegen Natur“ stehe, hebt auch Lutz Koch in seinem Aufsatz *Bildung und Kultur in Kants kritischer Teleologie* hervor (Koch: *Bildung* 149).

telbaren Antrieben und Regungen einzunehmen, sodass es reflektiert mit den eigenen Bedürfnissen umgehen könne, die Art und Weise, ihnen nachzugehen, gemäß seinen Zwecksetzungen selbst bestimme und auch dazu fähig sei, sie einmal abzuweisen, wenn ihm wichtigere Zwecke als vorrangig erscheinen¹⁷⁸. Diese Fähigkeit zur Distanzierung von den durch die menschliche Bedürfnisnatur gegebenen Trieben müsse der Mensch allererst gegen das unmittelbare Bestimmte seines Willens durch sie erringen und an sich herstellen¹⁷⁹.

Motor des ersten Teilprozesses, der geschichtlich-kulturellen Herausbildung von „Geschicklichkeit“, ist nach Kant ein soziales Klassenverhältnis¹⁸⁰:

„Die Geschicklichkeit kann in der Menschengattung nicht wohl entwickelt werden, als vermittelt der Ungleichheit unter Menschen; da die größte Zahl die Nothwendigkeit des Lebens gleichsam mechanisch, ohne dazu besonders Kunst zu bedürfen, zur Gemächlichkeit und Muße anderer, besorgt, welche die minder nothwendigen Stücke der Cultur, Wissenschaft und Kunst, bearbeiten, und von diesen in einem Stande des Drucks, saurer Arbeit und wenig Genusses gehalten wird, auf welche Classe sich denn doch manches von der Cultur der höhern nach und nach auch verbreitet“ (ebd. § 83, 432).

Die Entwicklung kultureller, wissenschaftlicher und künstlerischer Fertigkeiten setze einen Bereich der „Muße“ voraus: Ihre Bedingung sei, dass nicht die gesamte gesellschaftliche Arbeitszeit und Produktivkraft für den Bereich verausgabt werde, in dem die für das gesellschaftliche Leben notwendigen materiellen Mittel hergestellt würden. Die große Masse der Gesellschaftsmitglieder sei dafür vorgesehen, die notwendige Arbeit zu erledigen, während ein anderer Teil der Gesellschaft sich davon ausnehme, durch die Arbeit der Klasse der Arbeitenden ernährt werde und so Zeit und Kraft habe, am zivilisatorischen Fortschritt zu „arbeiten“. Diese Klassenscheidung sei in einem Herrschaftsverhältnis begründet, in dem die Klasse der „Müßiggänger“, die sich der Bildung widmen können, die erste Klasse zu langer und anstrengender Arbeit sowie zu einem eingeschränkten Lebensstandard zwingt. Da die Bildung Sache der herrschenden Klasse sei und die Mitglieder der arbeitenden Klasse nur einfache Arbeiten zu verrichten hätten, für die keine andere Qualifikationen nötig sei als die, die man sich durch Gewohnheit aneignen könne, seien Letztere im Prinzip vom Zugang zu Bildung ausgeschlossen. Sie würden ihrer nur dadurch teilhaftig, dass etliche von der gebildeten Schicht entwickelte zivilisatorische Fertigkeiten im Laufe der Zeit zu allgemeinen Kulturstandards würden. Gerade weil der kulturelle Fortschritt auf einem solchen Klassenverhältnis beruhe, sei er mit zunehmendem „Elend“ verbunden:

„Die Plagen aber wachsen im Fortschritte derselben [...] auf beiden Seiten gleich mächtig, auf der einen durch fremde Gewaltthätigkeit, auf der andern durch innere

¹⁷⁸ Siehe hierzu auch Koch: *Bildung* 153.

¹⁷⁹ In der *Reflexion 1474* bezieht Kant dieses anthropologische Erfordernis für die Freiheit des Menschen auf die Erziehung; siehe *Reflexion 1474, RA, XV* 652 f. sowie hierzu auch II.2.3 der vorliegenden Arbeit.

¹⁸⁰ Koch ist meines Wissens der einzige in der pädagogischen Kantforschung, der dieses Klassenverhältnis als „natürliches *Mittel* zur Entwicklung der Geschicklichkeit“ klar herausarbeitet (Koch: *Bildung* 150 f., Hervorhebung, FL).

3. Die Kritik der Urtheilskraft (1790)

Ungenügsamkeit; aber das glänzende Elend ist doch mit der Entwicklung der Naturanlagen in der Menschengattung verbunden, und der Zweck der Natur selbst, wenn es gleich nicht unser Zweck ist, wird doch hiebei erreicht“ (ebd.).

Von den mit der Entwicklung der Zivilisation „wachsenden“ Übeln sind Kant zufolge *beide* Klassen betroffen: Die arbeitende Klasse sehe sich einer immer stärkeren gewaltsamen Unterdrückung ausgesetzt¹⁸¹, während die herrschende Klasse trotz wachsenden Wohlstands sich als ungenügsam erweise. So ergebe sich das Paradoxon, dass das Aufblühen von Kultur, Kunst und Wissenschaft zugleich mit immer größer werdenden und immer offener zutage tretenden gesellschaftlichen Missständen verknüpft sei¹⁸². Diese Entwicklung der „Geschicklichkeit“ des Menschen geschehe gleichsam naturwüchsig, das heißt, ohne dass sich die Gesellschaft diesen Zweck setzen würde, allein durch die Logik der gesellschaftlichen Verhältnisse¹⁸³. Dennoch hätten diese antagonistischen Verhältnisse und der durch sie bedingte zivilisatorische Fortschritt nur Bestand, wenn die verschiedenartigen Gesellschaftsmitglieder durch eine ihnen übergeordnete Gewalt gehindert würden, gewaltsam gegeneinander vorzugehen¹⁸⁴:

„Die formale Bedingung, unter welcher die Natur diese ihre Endabsicht allein erreichen kann, ist diejenige Verfassung im Verhältnisse der Menschen untereinander, wo dem Abbruche der einander wechselseitig widerstreitenden Freiheit gesetzmäßige Gewalt in einem Ganzen, welches *bürgerliche Gesellschaft* heißt, entgegengesetzt wird; denn nur in ihr kann die größte Entwicklung der Naturanlagen geschehen“ (ebd.).

Diese den Gesellschaftsmitgliedern übergeordnete Gewalt müsse selbst rechtsstaatlich verfasst sein und sich dem Zweck verschreiben, die Freiheit der ein-

¹⁸¹ Auch Aulke weist in seiner Interpretation dieser Stelle darauf hin, dass „die Steigerung der Geschicklichkeit, d.h. [...] die Vervielfältigung und Präzisierung des Wissens und seines technischen Anwendungszusammenhangs [...] immer im Vermittlungszusammenhang einer durch Herrschaftsverhältnisse strukturierten Gesellschaft [geschieht], die den Fortschritt der Differenzierung für die Stütze, den Ausbau und die Repräsentation der Exklusivität der bestehenden Herrschaftsverhältnisse funktionalisiert und damit vereinseitigt“ (Aulke 211). Allerdings ist er der Auffassung, dass Kant, wenn er von Klassen redet, „die Grenzen der feudalen Klassengesellschaft“ aufzeigen und die Notwendigkeit von „deren Transformation in das bürgerliche Vergesellschaftungsprinzip der Konkurrenz“ hervorheben wollte (ebd.).

¹⁸² Bereits in den *Bemerkungen* sowie in den *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren hat Kant seine – von Rousseau beeinflusste – Überzeugung festgehalten, dass die Entwicklung von Kunst, Kultur und Wissenschaft mit wachsenden gesellschaftlichen Übeln verknüpft sei. Dort hat er allerdings nicht von einem Klassenverhältnis gesprochen. Siehe hierzu I.2.1 und II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

¹⁸³ Das übersieht Crittenden, wenn er zu der Kultivierung menschlicher Fertigkeiten als Voraussetzung des Freiheitsgebrauchs zusammenfassend festhält: „the goal of nature is achieved in a humanistic education“ (Crittenden 22) Er verschiebt damit Kants Problemstellung von der Frage, wie es gedacht werden könne, dass in der Geschichte der Menschheit die Voraussetzungen für den menschlichen Freiheitsgebrauch, das heißt für die menschliche Emanzipation von der Bestimmtheit durch die Natur, hergestellt werden, ohne dass das jemandes Zweck wäre, hin zur Frage, wie sich das Individuum die (bereits als herausgebildete unterstellten) Fertigkeiten aneignen könne. Siehe hierzu auch Aulke 211 f.

¹⁸⁴ Auch dieser Gedanke Kants wird von Koch klar herausgearbeitet; siehe Koch: *Bildung* 151 f.

zelen Bürger derart zu schützen, dass sie sich mit der Freiheit der anderen vereinbaren lasse¹⁸⁵. Die Aufgabe eines solchen republikanisch verfassten Staates wäre es demnach nicht, die gesellschaftlichen Unterschiede, das heißt: das ökonomische Klassenverhältnis, aufzuheben, sondern gerade auf dessen Basis die politische Gewalt zu monopolisieren, deren Ausübung an allgemeingültige Gesetze zu binden und jedem Bürger seine Freiheit zu garantieren. Eine solche zwar auf Gegensätzen beruhende, dennoch von (durch ein staatliches Gewaltmonopol erzwungene) gegenseitiger Anerkennung getragene, freiheitliche Gesellschaft ist für Kant eine „bürgerliche Gesellschaft“. Sie sei die einzige Form, in der das Klassenverhältnis – der eine Teil der Gesellschaft verfügt über die Früchte der Arbeit des anderen Teils und hat deswegen Zeit, Muße und Kraft für Bildungsarbeit – nachhaltig für die Entwicklung von Kultur, Kunst und Wissenschaft produktiv werden könne¹⁸⁶.

Zur dauerhaften und kontinuierlichen Entfaltung der menschlichen Anlagen sei jedoch neben der bürgerlichen, republikanisch-rechtsstaatlichen Verfasstheit des Gemeinwesens noch eine andere Voraussetzung notwendig:

„Zu derselben wäre aber doch, wenngleich Menschen sie auszufinden klug und sich ihrem Zwange willig zu unterwerfen weise genug wären, noch ein *weltbürgerliches* Ganze, d. i. ein System aller Staaten, die auf einander nachtheilig zu wirken in Gefahr sind, erforderlich“ (ebd.).

Der Befriedung der Austragung der gesellschaftlichen Gegensätze im Inneren durch die politische Verwaltung des Gemeinwesens nach freiheitlichen, rechtsstaatlichen Prinzipien müsse nach außen die friedliche Koexistenz der Gemeinwesen durch eine Organisation der Staaten entsprechen, in der sie sich als gleiche anerkennen würden und gewillt seien, ihre Streitigkeiten nach Rechtsgrundsätzen auszuhandeln^{187, 188}. Der Einrichtung eines solchen „Systems aller Staaten“ stünden jedoch noch größere Hindernisse entgegen als der Installierung einer inneren bürgerlichen Verfassung, die es erst noch auszuarbeiten und zu etablieren gelte und deren Geltung davon abhängen würde, dass die Herrschaft dazu bereit sei, ihr zu dienen und die Bürger sich ihr freiwillig unterordneten:

„Indessen Ermangelung, und bei dem Hinderniß, welches Ehrsucht, Herrschsucht und Habsucht, vornehmlich bei denen, *die* Gewalt in Händen haben, selbst der Möglichkeit eines solchen Entwurfs entgegen setzen, ist der *Krieg* [...] unvermeidlich: der, so wie er ein unabsichtlicher (durch zügellose Leidenschaften angeregter) Versuch der Menschen, doch tief verborgener, vielleicht absichtlicher der obersten Weisheit ist,

¹⁸⁵ Siehe Koch: *Bildung* 151 f.

¹⁸⁶ Den Gedanken, dass die Herausbildung von kulturellen und künstlerischen Fertigkeiten in der Gesellschaft von deren bürgerlicher, republikanisch-rechtsstaatlicher Verfasstheit abhängen, hat Kant bereits in seinen *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren entwickelt; siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

¹⁸⁷ Auch in seinen *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren hat Kant den Zusammenhang von der inneren Verfasstheit des Gemeinwesens als bürgerliche Gesellschaft und der friedlichen Koexistenz der Staaten im Verhältnis zueinander hervorgehoben; siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

¹⁸⁸ Siehe hierzu auch Koch: *Bildung* 152.

3. Die Kritik der Urtheilskraft (1790)

Gesetzmäßigkeit mit der Freiheit der Staaten und dadurch Einheit eines moralisch begründeten Systems derselben, wo nicht zu stiften, dennoch vorzubereiten und ungeachtet der schrecklichsten Drangsale, womit er das menschliche Geschlecht belegt, und der vielleicht noch größern, womit die beständige Bereitschaft dazu im Frieden drückt, dennoch eine Triebfeder mehr ist (indessen die Hoffnung zu dem Ruhestande einer Volksglückseligkeit sich immer weiter entfernt) alle Talente, die zur Cultur dienen, bis zum höchsten Grade zu entwickeln“ (ebd. § 83, 432 f.).

Da die Herrscher ihre Macht und ihren Reichtum auf Kosten von anderen Staaten auszudehnen bestrebt seien, seien sie nicht dazu bereit, sich einer zwischenstaatlichen Rechtsordnung unterzuordnen. Dieses unregelmäßige Verhältnis zwischen den Staaten habe zur Konsequenz, dass sie immer wieder gegeneinander Krieg führten. Dennoch sei auch bei dieser „Geißel“ der Menschheit¹⁸⁹ eine „List der Vernunft“¹⁹⁰ am Werk: Denn zum einen würden die durch Kriege angerichteten Zerstörungen und Verwüstungen von ganzen Staaten deren Lenker über kurz oder lang zu der Einsicht bringen, dass es für sie zweckmäßiger sei, die Ausübung ihrer Souveränität an internationale Rechtsprinzipien zu binden und im Verhältnis zu anderen Staaten in einen Rechtszustand einzutreten; zum anderen sei gerade der Krieg ein Ansporn für die Herrschenden, den wissenschaftlich-technischen Fortschritt zu fördern und damit zur kulturellen und zivilisatorischen Weiterentwicklung beizutragen. Da der Krieg vom Volk die größten Opfer fordere – in Kriegszeiten ist es unmittelbar Leidtragender der Kriegsführung, in Friedenszeiten hat es mit seinen Abgaben für die Unkosten des letzten Krieges aufzukommen und für die Ausstattung für künftige Kriege zu sorgen –, gehe diese durch das Außenverhältnis der Staaten begründete Entwicklung nur zu Lasten des Volkes. Insofern zeige sich an diesem kulturellen Bildungsprozess selbst, in dem die Voraussetzungen für den Gebrauch der Freiheit des Menschen herausgebildet würden, dass der Status *des* Menschen als „letzter Zweck der Natur“ das Wohlleben *der* Menschen gerade nicht einschließe¹⁹¹.

Der geschichtliche Prozess der Fortentwicklung von Kunst, Kultur und Wissenschaft befördere zugleich den zweiten Bestandteil des kulturellen Bildungsprozesses, „die Cultur der Zucht (Disciplin)“:

„Was die Disciplin der Neigungen betrifft [...]: so zeigt sich doch auch in Ansehung dieses zweiten Erfordernisses zur Cultur ein zweckmäßiges Streben der Natur zu einer Ausbildung, welche uns höherer Zwecke, als die Natur selbst liefern kann, empfänglich macht. Das Übergewicht der Übel, welche die Verfeinerung des Geschmacks bis zur Idealisierung desselben, und selbst der Luxus in Wissenschaften, als einer Nahrung für die Eitelkeit, durch die unzubefriedigende Menge der dadurch erzeugten Neigungen über uns ausschüttet, ist nicht zu bestreiten: dagegen aber der Zweck der Natur auch nicht zu verkennen, der Rohigkeit und dem Ungestüm derjenigen Neigungen, welche mehr der Thierheit in uns angehören und der Ausbildung zu unserer höheren Bestim-

¹⁸⁹ Siehe hierzu die Präambel in der *Charta der Vereinten Nationen*.

¹⁹⁰ Hegel: *Philosophie der Geschichte*, Werke, Band 12, 49.

¹⁹¹ Dieser Antagonismus zwischen Gattungsentwicklung und Individuum in Kants Geschichtsphilosophie bildet das Thema von Michael Pauens Aufsatz *Zur Rolle des Individuums in Kants Geschichtsphilosophie*; siehe hierzu insbesondere Pauen 41 ff.

mung am meisten entgegen sind (der Neigungen des Genusses), immer mehr abzugewinnen und der Entwicklung der Menschheit Platz zu machen. Schöne Kunst und Wissenschaften, die durch eine Lust, die sich allgemein mittheilen läßt, und durch Geschliffenheit und Verfeinerung für die Gesellschaft, wengleich den Menschen nicht sittlich besser, doch gesittet machen, gewinnen der Tyrannei des Sinnenhanges sehr viel ab und bereiten dadurch den Menschen zu einer Herrschaft vor, in welcher die Vernunft allein Gewalt haben soll: indeß die Übel, womit uns theils die Natur, theils die unvertragsame Selbstsucht der Menschen heimsucht, zugleich die Kräfte der Seele aufbieten, steigern und stählen, um jenen nicht zu unterliegen, und uns so eine Tauglichkeit zu höheren Zwecken, die in uns verborgen liegt, fühlen lassen“ (ebd. § 83, 433).

Der Prozess der kulturellen Entwicklung trage in zweierlei Hinsicht zur „Befreiung des Willens von dem Despotism der Begierden“ bei: Zum einen führe bei der gebildeten Schicht zwar das Aufblühen von Kunst und Wissenschaft dazu, dass die damit verbundene zunehmende Zivilisierung und Ausbildung von auf Gesellschaftlichkeit gerichteten Interessen¹⁹² einhergehen würden mit dem Entstehen neuer gesellschaftlicher „Übel“, nämlich mit den „Zivilisationskrankheiten“ der Ehrsucht, Angeberei, Maßlosigkeit und Rastlosigkeit. Dennoch werde in diesem zivilisatorischen Bildungsprozess zugleich die Fähigkeit kultiviert, sich vom unmittelbaren Betroffensein durch sinnliche „Reize“ und vom Befangensein im „Sinnengenusse“ zu distanzieren und sich in seinem Betragen sowie in seinen Urteilen von allgemeinen Gesichtspunkten leiten zu lassen¹⁹³, sodass die Teilhabe an der gesellschaftlichen Bildung und deren Fortentwicklung eben auch Hindernisse für die Empfänglichkeit, sich in seinem Verhalten von Gesichtspunkten der Vernunft leiten zu lassen, beseitige und dadurch – von der sinnlichen Seite des Menschen her betrachtet – die Bedingung für die Möglichkeit der moralischen Selbstbestimmung schaffe¹⁹⁴. Zum anderen bringe es gerade die Armut, die einerseits der Abhängigkeit des Lebensstandards von den Fährnissen der Natur, andererseits den gesellschaftlichen Verhältnissen und deren Fortschritt geschuldet sei, bei der von großen Teilen der Bildung ausgeschlossenen Schicht mit sich, dass deren Angehörige genötigt seien, auf die Befriedigung von manchen ihrer Bedürfnisse zu verzichten und sich gegen die Anfechtungen zu wappnen, die der Besitz und Luxus der Reichen ihrer Lage gegenüber darstellen, sodass sie in sich eine Kraft verspüren könnten, die sie sich über ihr weltliches Schicksal erheben lasse und sich aus ihrem Dasein als der Moralität fähiges Wesen speise. So zeige sich nach beiden Seiten, dass der gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungsprozess auf der einen Seite für die Gesellschaftsmitglieder durchaus mit wachsender Mühsal und Beschwerlichkeit sowie mit neuartigen Gründen zur Unzufriedenheit verbunden sei, dass er aber auf der anderen Seite sie auch dazu vorbereite, dass sie sich in ihrer Willensbestimmung vom Bestimmtheitsein durch die der menschlichen Natur immanenten Antriebe und Begehungen emanzipieren und nur von den Gesichtspunkten ihrer Vernunft leiten lassen¹⁹⁵.

¹⁹² Siehe hierzu §41. *Vom empirischen Interesse am Schönen* in der *Kritik der Urtheilskraft: KdU*, V 296 ff.

¹⁹³ Siehe hierzu III.3.2 der vorliegenden Arbeit.

¹⁹⁴ Siehe hierzu auch Koch: *Bildung* 154 sowie Düsing 98.

¹⁹⁵ Siehe hierzu auch Aulke 213.

Als Resümee von Kants teleologischer Betrachtung der Natur als einem „System der Zwecke“ und der darin eingeschlossenen Untersuchung der kulturellen Entwicklung der Menschheit als gleichsam naturwüchsiger Prozess kann festgehalten werden, dass sich der zivilisatorische Fortschritt zugleich als Prozess der Entfaltung von Humanität darstelle, da sich in ihm die subjektiven Voraussetzungen für die vernünftige Selbstbestimmung des Menschen herausbilden. Wenn Kant diesen Bildungsprozess näher durch eine „Cultur [...] der Geschicklichkeit“ und eine „Cultur der Zucht“ charakterisiert, dann ist ein unmittelbarer Beitrag zu einer Erziehungslehre nicht geleistet und beabsichtigt. Kant will damit vielmehr hervorheben, dass die Fähigkeit des Menschen, von seiner Freiheit Gebrauch zu machen, einerseits von einer Kultivierung technischer, künstlerischer und wissenschaftlicher Fertigkeiten abhängt, durch die der Mensch die äußere Natur sowie seinen Körper und Geist als Mittel für seine Zwecke zu beherrschen lerne, andererseits von einer Emanzipation von einem seiner Bedürfnisnatur entspringenden Materialismus in seiner Willensbestimmung. Die „Cultur“, die Kant dabei jeweils vor Augen hat, besteht dabei nicht in einer geplanten, zweckmäßig organisierten Einwirkung des Menschen auf andere Menschen, sondern als ein gleichsam „hinter dem Rücken“¹⁹⁶ der Akteure ablaufender geschichtlich-gesellschaftlicher Bildungsprozess¹⁹⁷.

4. Die geschichtsphilosophischen Aufsätze: Der gesellschaftlich-geschichtliche Bildungsprozess der Vernunft

Kants geschichtsphilosophische Aufsätze der achtziger Jahre kann man als Weiterführung seiner in den *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren entwickelten Ansicht verstehen, dass die menschliche Geschichte als ein Bildungs- und Entfaltungsprozess der Humanität des Menschen zu begreifen sei. Deswegen werden im Folgenden die spezifischen Problemstellungen der drei Aufsätze *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, *Muthmaßlicher Anfang der Menschengeschichte* und *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (ergänzt um eine Fußnote aus dem Aufsatz *Was heißt: Sich im Denken orientiren?*) ausführlich dargestellt, auch wenn Kant in ihnen nicht unmittelbar zu Fragen der Erziehung Stellung nimmt.

¹⁹⁶ Dieser Ausdruck wurde von Karl Marx in die Gesellschaftsanalyse eingeführt; siehe Marx: *Kapital I* 59.

¹⁹⁷ Karl Ernst Müller sieht allerdings gerade in der Analyse des „unabhängig von unseren Zwecksetzungen“ (Müller 48) als Tatsache gegebenen Bildungsprozesses die eigentliche Aufgabe einer „Pädagogik als Wissenschaft von der Bildung“ (ebd. 45 ff.) und sieht deswegen in Kants *Methodenlehre der teleologischen Urtheilskraft* dessen entscheidenden Beitrag zu einer wissenschaftlichen Pädagogik. Müller gibt dabei zu erkennen, dass Kant selbst eine andere Auffassung von einer wissenschaftlichen Pädagogik hatte (ebd. 48) und dass es ihm nicht um eine Rekonstruktion der pädagogischen Ansichten von Kant selbst gehe. Eine Charakterisierung des geschichtlich-kulturellen Bildungsprozesses der Menschheit durch die Darstellung der „Cultur [...] der Geschicklichkeit“ und der „Cultur der Zucht“ als Bestandteile eines Erziehungsverhältnisses zwischen Erzieher und Zögling aufzufassen, wie es Müller tut (siehe ebd. 74 ff.), liegt zumindest nicht in Kants Intention.

4.1. *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* (1784):
Die geschichtliche Entwicklung von Humanität als Plan der Natur

In den *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren hat Kant seine Ansicht festgehalten, dass das, was das Mensch-Sein des Menschen ausmacht, sein Wesen, sich allererst in einem geschichtlichen Entwicklungsprozess entfaltet¹⁹⁸: Der Begriff von Humanität sei seinem Inhalt nach dem Menschen nicht durch seine Existenz vorgegeben, sondern werde erst durch die (geschichtliche) Tat des Menschen konstituiert. Aufgrund der Doppelnatur des Menschen als animalisches und vernunftbegabtes Wesen stelle sich dieser Entfaltungsprozess seiner Menschlichkeit als geschichtliche Entwicklung seiner Fähigkeit zu einer von Vernunft geleiteten Selbstbestimmung und als Annäherung an die Realisierung eines „Reiches der Vernunft“ dar, in dem die Menschen eine wirkliche Gemeinschaft bilden, indem sie ihr individuelles Leben in Übereinstimmung mit allgemeinen und einheitlichen sittlichen Prinzipien führen, und so ihr Gattungswesen selbst hervorbringen. Von daher denkt Kant in seinen *Reflexionen* die Menschheitsgeschichte vom Standpunkt einer sich entwickelnden Vernunft her: Die Gründung eines moralisch verfassten Gemeinwesens sei eine Aufgabe für die Menschen, die ihnen als Zweckbestimmung der geschichtlichen Entwicklung des Menschen und seiner Humanität von ihrer Vernunft selbst aufgetragen sei.

In seiner *Idee* führt Kant diesen Ansatz einer der Vernunft immanenten teleologischen Betrachtungsweise der Menschheitsgeschichte weiter, indem er sich einer für die praktische Bedeutsamkeit dieses Ansatzes maßgeblichen Unterstellung zuwendet: Soll der teleologische Zweck der Menschheitsgeschichte, in einem Generationen übergreifenden geschichtlichen Entwicklungsprozess ein nach moralischen Prinzipien verfasstes Gemeinwesen hervorzubringen, nicht nur ein bloßes, das heißt: ohnmächtiges Ideal sein, sondern als eine die Wirklichkeit gestaltende Kraft aufgefasst werden können, so müsse sich die wirkliche Menschheitsgeschichte als Entfaltung einer Menschennatur darstellen lassen¹⁹⁹,

¹⁹⁸ Siehe hierzu das Unterkapitel *Die Erziehung als Beitrag zur Entwicklung des Menschengeschlechts* im Kapitel *Reflexionen zur Anthropologie: Erziehung als Beitrag zur Entfaltung von Humanität* der vorliegenden Arbeit.

¹⁹⁹ Die in der Menschheitsgeschichte sich vollziehende Entfaltung der Menschennatur kann mit Lessing als eine Art von „Erziehung des Menschengeschlechts“ angesehen werden. Nur, ob man deswegen so weit gehen sollte, wie es Lewis White Beck tut, zu behaupten, dass „Kant’s philosophy of history is a much more important base for his educational theory than his [...] *Anthropology*“, weil Erstere den „key“ für das Verständnis der Organisationsstruktur für seine Pädagogik enthalte (Beck: *Education* 18 ff.), erscheint fragwürdig, da ein solcher Zusammenschluss gerade von den spezifischen Fragestellungen abstrahiert, die Kant jeweils mit seiner Geschichtsphilosophie und mit seinen Überlegungen zur Erziehung bearbeitet. Der augenfälligste Unterschied zwischen der Geschichtsphilosophie und Erziehungslehre Kants ist, dass im Ablauf der Geschichte die Vervollkommnung der *Menschheit*, das heißt: die Entfaltung kollektiver, gesellschaftlicher Vernunft zum Tragen kommt, während es bei der Erziehungslehre um die Befähigung des *Individuums* dazu geht, in den ihm vorausgesetzten, durch die geschichtliche Entwicklung der Gesellschaft bedingten Lebensumständen ein selbständiges Leben führen zu können. Selbstverständlich gibt es Schnittstellen und Zusammenhänge zwischen dem pädagogischen und dem geschichtsteleologischen Diskurs (siehe hierzu vor allem II.2.2 der vorlie-

die in ihren Bestimmungen dieser Aufgabe von sich aus entgegenkomme und in der Triebkräfte am Werk seien, die einerseits unabhängig sind von einer bereits entwickelten Vernünftigkeit, andererseits genau diese zur Konsequenz haben²⁰⁰. Oder anders ausgedrückt: Soll die Verwirklichung von Vernunft im Zusammenleben der Menschen nicht ein zufälliges Produkt der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit sein, dann müsse diese Entwicklung selbst von Gesetzen bestimmt sein, die die Notwendigkeit des Entstehens von gesellschaftlicher Vernunft beinhalten²⁰¹. Zu klären ist also, wie „von Geschöpfen, die ohne eigenen Plan verfahren, dennoch eine Geschichte nach einem bestimmten Plane der Natur möglich sei“ (*Idee*, VIII 18).

Es ist nicht von ungefähr, dass Kant, wenn er von den die geschichtliche Entwicklung der Menschheit bestimmenden Gesetzmäßigkeiten spricht, von einem „Plan der Natur“ oder einer „Naturabsicht“ (ebd.) redet. Denn zum einen drückt er damit aus, dass sich der von diesen Gesetzen regierte Geschichtsverlauf gegenüber den an ihm beteiligten Subjekten als ein naturwüchsiger Prozess darstelle, der sich unabhängig von ihrem Wollen und Handeln vollziehe²⁰². Zum anderen hebt er damit hervor, dass diese Gesetzmäßigkeiten als welche betrachtet werden müssten, die in einer gegenüber der menschlichen Vernunft höheren, überlegenen Vernunft begründet seien²⁰³, wenn sich die Menschheitsgeschichte nicht als ein blinder Mechanismus, sondern als ein sinnvolles Ganzes erweisen solle²⁰⁴.

Nach Kant können die Grundzüge dieses die geschichtliche Entwicklung der Menschheit bestimmenden „Planes der Natur“ durch acht Lehrsätze charakterisiert werden. Im ersten Lehrsatz hält er *den* Ausgangspunkt und *das* Grundprinzip einer „teleologischen Naturlehre“ fest:

„Alle Naturanlagen eines Geschöpfes sind bestimmt, sich einmal vollständig und zweckmäßig auszuwickeln“ (ebd.).

Alle Bestandteile lebendiger Wesen müssten bei einer teleologischen Betrachtungsweise daraus erklärt werden können, dass sie ihren Existenzgrund in einer Funktion für den Gesamtorganismus hätten. Von daher seien alle Fähigkeiten, Kräfte, Organe und Glieder, die die Naturausstattung eines Lebewesens bilden, als Momente seines Lebensprozesses zu bestimmen, der sich ihrer „zweckmäßig“, das heißt ihrer Funktion entsprechend, für seinen Vollzug

genden Arbeit), nur kann das kein Argument dafür sein, den einen Diskurs auf den anderen zu reduzieren.

²⁰⁰ Zu dieser Problemstellung der *Idee* siehe auch Irrlitz 411.

²⁰¹ Dass es Kant in seiner Schrift um die „Idee einer sich mit ‚Naturnotwendigkeit‘, das heißt gesetzmäßig vollziehenden Fortentwicklung der Vernunft und damit ihres Trägers, der menschlichen Gattung“ geht, hebt auch Schuffenhauer hervor: Schuffenhauer 16.

²⁰² Siehe hierzu auch Dörpinghaus: *Aufklärung* 118.

²⁰³ Siehe hierzu Malter 13.

²⁰⁴ Die Notwendigkeit einer teleologischen Betrachtung der Natur stellt Kant am Ende des „ersten Satzes“ seiner *Idee* heraus (siehe *Idee*, VIII 18). Eine philosophische Begründung einer solchen Betrachtungsweise wird Kant dann in der sechs Jahre später erschienenen *Kritik der Urtheilskraft* liefern; siehe hierzu auch das vorhergehende Kapitel der vorliegenden Arbeit.

bemächtigt und sie dadurch zugleich entwickle²⁰⁵. Während der erste Lehrsatz im Prinzip für alle Lebewesen gilt, hält der zweite Lehrsatz eine Besonderheit des Menschen fest:

„Am Menschen (als dem einzigen vernünftigen Geschöpf auf Erden) sollten sich diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch seiner Vernunft abgezielt sind, nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln“ (ebd.)

Im Unterschied zu den sonstigen Lebewesen vollziehe sich beim Menschen die für sein Leben funktionelle Entfaltung seiner natürlichen Dispositionen nur in der unendlichen Abfolge der Generationen und nicht im einzelnen Exemplar der Gattung²⁰⁶. Denn da der Mensch in seinem Verhalten nicht durch Instinkte festgelegt sei, sondern über die Fähigkeit verfüge, sich seine Zwecke selbst zu setzen²⁰⁷ und dafür sowohl sich als auch die äußere Natur als Mittel zu gebrauchen,²⁰⁸ stelle sich sein Lebensprozess als *Lebensführung* und *-gestaltung* dar. Die Entwicklung der dafür notwendigen Fertigkeiten sei von daher selbst eine Sache seiner Vernunft²⁰⁹ und könne nicht als ein gleichsam automatisch ablaufender Naturprozess angesehen werden: Sie vollziehe sich in einem kulturellen Bildungsprozess²¹⁰, in dem die früheren Generationen den späteren ihr Wissen und Können überliefern, sodass diese es weiter ausbauen und perfektionieren können.

Aus der Besonderheit des Menschen, die der zweite Lehrsatz benennt, folgert Kant seinen dritten Lehrsatz:

²⁰⁵ Siehe hierzu auch Kleingeld 21.

²⁰⁶ Kant stellt in seinen 1785 erschienenen *Recensionen von J. G. Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* klar, dass er mit Gattung hier „das Ganze einer ins Unendliche (Unbestimmbare) gehenden Reihe von Zeugungen“ meint, sodass „es kein Widerspruch [sei] zu sagen: [...] daß kein Glied aller Zeugungen des Menschengeschlechts, sondern nur die Gattung ihre Bestimmung völlig erreiche“ (Herder, VIII 65). Diese zeitliche Dimension in Kants Gattungsbegriff übersieht Großmann, wenn er meint, in der *Idee* bedeute „Gattung [...] die allgemeine Gleichartigkeit, die in der Betrachtung eines Mannigfaltigen vorausgesetzt“ werde, und sei ein „Synonym für den Zweck des Menschen, der in der Natur prinzipiell nicht vorzufinden“ sei (Großmann 548). Mit diesem Urteil verkennt er gerade die Aufgabenstellung, der sich Kant in seiner Schrift widmet, nämlich die Möglichkeit eines dialektischen Verhältnisses von Naturbestimmtheit und vernünftiger Entwicklung in der Menschheitsgeschichte aufzuzeigen. Zu Kants Gattungsbegriff siehe auch Löwisch 22 f., insbesondere die Fußnote 11: ebd. 33 f.; Koch: *Problem* 35.

²⁰⁷ Wenn Kant in seiner *Idee* von der „Freiheit des Willens“ spricht (*Idee*, VIII 17, 19), dann meint er Freiheit in einem praktisch phänomenologischen Sinn und verweist damit auf die auf seiner Vernunft gründende Fähigkeit des Menschen, sich selbst Zwecke setzen zu können. Diesen Begriff von Freiheit sollte man unterscheiden von seinem negativen Konzept der transzendentalen Freiheit oder von deren positivem Begriff als moralische Autonomie; denn nach Kant ist es für die Geschichtsphilosophie schlicht irrelevant, wie Freiheit metaphysisch gedacht und begründet werden könne (siehe ebd. 17).

²⁰⁸ Siehe hierzu auch Koch: *Problem* 34.

²⁰⁹ Kleingeld spricht deswegen von „Vernunftanlagen“ (Kleingeld 21).

²¹⁰ Kant verweist hier darauf, dass für diesen kulturellen Bildungsprozess „Versuche, Übung und Unterricht“ nötig seien, (*Idee*, VIII 19) thematisiert aber – im Unterschied zu den *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren (siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit) – an dieser Stelle nicht, welche Bestimmungen daraus für die Erziehung und das Erziehungsverhältnis folgen.

4. Die geschichtsphilosophischen Aufsätze

„Die Natur hat gewollt: daß der Mensch alles, was über die mechanische Anordnung seines thierischen Daseins geht, gänzlich aus sich selbst herausbringe und keiner anderen Glückseligkeit oder Vollkommenheit theilhaftig werde, als die er sich selbst frei von Instinct, durch eigene Vernunft, verschafft hat“ (ebd. 19).

In seinem dritten Prinzip einer teleologischen Betrachtung der Menschheitsgeschichte spricht Kant den Menschen als ein Wesen an, das selbst „seines Glückes Schmied“ sei: Das, was er ist, habe er aus sich gemacht, sei seine eigene Tat²¹¹. Denn dadurch, dass der Mensch mit der Fähigkeit ausgestattet sei, über sich und seine Umwelt zu reflektieren, eigene Zwecke zu fassen und die zu deren Verwirklichung nötigen Fertigkeiten auszubilden, sei er nicht durch seine Naturausstattung determiniert, sondern entwickle seine Lebensweise und die für sie charakteristischen Talente und Vermögen selbst²¹². Insofern seien die „Naturanlagen“ des Menschen, von denen Kant in seinem ersten Lehrsatz spricht, nicht als inhaltlich bestimmte Vorfestlegungen anzusehen. Vielmehr handle es sich bei ihnen – abgesehen von der körperlich-organischen Struktur des Menschen – um Dispositionen zu rein formal bestimmten Fähigkeiten, die inhaltlich allererst in einem kulturellen Bildungsprozess ausdifferenziert würden²¹³. Und als eine solche „Naturanlage“ sei die menschliche Vernunft selbst anzusehen. Von daher bildet in Kants teleologischer Betrachtung der Menschheitsgeschichte der Begriff der Natur keinen Gegensatz zu dem der Vernunft²¹⁴.

In seinem vierten Prinzip stellt Kant heraus, dass, auch wenn das menschliche Zusammenleben und dessen Fortentwicklung nicht inhaltlich durch die dem Menschen qua seiner Natur zukommenden Anlagen bestimmt seien, es dennoch in der menschlichen Natur eine Triebkraft für den Menschen gebe, sich kulturell zu bilden, immer neue Fertigkeiten zu entwickeln und sich auch im Gebrauch seiner Vernunft einzuüben:

„Das Mittel, dessen sich die Natur bedient, die Entwicklung aller ihrer Anlagen zu Stande zu bringen, ist der Antagonismus derselben in der Gesellschaft [...]. Ich verstehe hier unter dem Antagonismus die ungesellige Geselligkeit der Menschen [...]. Hiezu liegt die Anlage offenbar in der menschlichen Natur. Der Mensch hat eine Neigung sich zu vergesellschaften [...]. Er hat aber auch einen großen Hang sich zu vereinzeln (isolieren): weil er in sich zugleich die ungesellige Eigenschaft antrifft, alles bloß nach seinem Sinne richten zu wollen, und daher allerwärts Widerstand erwartet, so wie er von sich selbst weiß, daß er seinerseits zum Widerstande gegen andere geneigt ist. Dieser Widerstand ist es nun, welcher alle Kräfte des Menschen erweckt [...]“ (ebd. 20 f.).

In seinen *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren hat Kant in der Konkurrenz den Motor der kulturellen und zivilisatorischen Menschheits-

²¹¹ Den Gedanken, dass das Mensch-Sein des Menschen dessen eigene Tat sei, hat Kant bereits in seinen *Reflexionen zu Anthropologie* aus den siebziger Jahren entwickelt; siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

²¹² Siehe hierzu auch Koch: *Kant lesen* 24.

²¹³ Siehe hierzu auch Koch: *Kants Postulat* 121. Koch bezieht sich in seiner Interpretation allerdings auf Rinks *Immanuel Kant über Pädagogik*.

²¹⁴ Zum dialektischen Verhältnis des Begriffs von „Natur“ und „Vernunft“ in Kants Geschichtsphilosophie siehe Kaulbach 284 ff.; zu dessen Bedeutung für die Erziehung siehe Moreau 296 ff.

entwicklung entdeckt²¹⁵. In seiner teleologischen Betrachtungsweise der Menschheitsgeschichte führt er den „Antagonismus“ zwischen den Bürgern um Besitz, Macht und Ehre auf eine im menschlichen Wesen verankerte widersprüchliche Stellung zu den Mitmenschen zurück²¹⁶: Der Mensch sei einerseits ein soziales Wesen, weil er nur in Gesellschaft, im Verkehr mit anderen Menschen, sich als Mensch entfalten, das heißt: seine Fähigkeiten kultivieren und ausdifferenzieren könne; er sei andererseits aber auch ein asoziales Wesen, da es ihm in den Beziehungen zu seinen Mitmenschen (zumeist) um die ausschließliche Geltung seines Willens gehe, er sich also im gesellschaftlichen Verkehr so verhalte, als sei er allein beziehungsweise als seien die anderen bloßes Mittel seiner Willkür. Beide Seiten dieser widersprüchlichen Stellung der Menschen zueinander können als Resultat dessen betrachtet werden, dass der Mensch ein vernunftbegabtes Lebewesen sei: Denn die Angewiesenheit der Menschen aufeinander folgt daraus, dass das, was das Mensch-Sein des Menschen ausmacht, ihm nicht durch seine Naturausstattung vorgegeben sei, sondern sich erst in einem kulturellen Bildungsprozess als „sein eigen Werk“ (ebd. 19) herauskristallisiere. Ebenso ist seine Fähigkeit, einen eigenen Willen auszubilden und diesem alles unterzuordnen, in seiner Vernunftanlage begründet. Der der menschlichen Natur inwohnende Wesenszug der „ungeselligen Geselligkeit“ habe einen gesellschaftlichen Antagonismus zur Folge, in dem der eine seinen Willen gegen den anderen durchzusetzen bestrebt sei und die Menschen sich gegenseitig zu instrumentalisieren suchten²¹⁷. Auch wenn deswegen das menschliche Miteinander von „Ehrsucht, Herrsucht oder Habsucht“ geprägt sei (ebd. 21), darf dieser antagonistische Gesellschaftszustand nach Kant in einer geschichtsteleologischen Betrachtungsweise nicht als gesellschaftliche Fehlentwicklung verurteilt werden²¹⁸, sondern muss als letztlich vernünftige „Anordnung eines weisen Schöpfers“ angesehen werden (ebd. 22). Denn gerade durch diese in moralischer Hinsicht zu kritisierenden „Triebfedern“²¹⁹ werde der Mensch dazu getrieben, seine „Naturanlagen“ zu entwickeln²²⁰ (ebd. 21 f.).

²¹⁵ Siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

²¹⁶ Siehe hierzu auch Malter 15.

²¹⁷ Siehe hierzu auch die vermutlich in den achtziger Jahren festgehaltenen *Reflexionen 1521 und 1522: Colleg 80er, RA, XV 885 ff.*

²¹⁸ Aulke ist allerdings der Meinung, dass es „verfehlt“ sei, in Kants viertem Lehrsatz „eine Apologie der bürgerlichen Konkurrenzgesellschaft“ zu sehen, da „dieser Grundsatz [...] die wesentliche didaktische Funktion [hat], die *Überwindung* des Konkurrenzprinzips als geschichtliche Aufgabe zu kennzeichnen“ (Aulke 343; Hervorhebung im Original). Aulke interpretiert aber auch Kants Problemstellung der *Idee* anders als oben entwickelt; seiner Ansicht nach gehe es in dieser Schrift „nur sekundär um die Rekonstruktion der Vergangenheit zwecks empirischer Bestimmung der Wirklichkeit vernünftiger Praxis, sondern primär um die Sinneröffnung einer Zukunft mit dem Ziel, die Möglichkeit der Vernunft in mitmenschlicher Praxis aus ihrer Grenze zur Geschichte selbst heraus produktiv offen zu halten“ (ebd. 341).

²¹⁹ Siehe hierzu Bötte 62 f. Bötte übertreibt aber meiner Ansicht nach, wenn er den von Kant beschriebenen „Antagonismus“ mit dem „Hang der Menschen“ zum „Bösen“ identifiziert, um aus dieser Vermischung von Kantischen geschichtsphilosophischen und moralphilosophischen Theoriestücken eine pädagogische Annahme über die ursprüngliche Verfasstheit des Zöglings zu gewinnen.

²²⁰ Siehe hierzu auch Malter 15; Löwisch 30; Frankena III; Meyer 90; Bötte 63 f.; Vorländer: *Immanuel Kant* 315.

Die nächsten drei Lehrsätze thematisieren dann die gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen die Entwicklung der „Naturanlagen“ des Menschen nur vonstattengehen könne²²¹: „die Erreichung einer allgemein das Recht verwaltenden bürgerlichen Gesellschaft“ (*Fünfter Satz*; ebd. 22), die Erlangung eines „Oberhauptes der öffentlichen Gerechtigkeit [...], das selbst gerecht sei“ (*Sechster Satz*; ebd. 23) und die Stiftung „eines gesetzmäßigen äußeren Staatenverhältnisses“ (*Siebenter Satz*; ebd. 24).

Wie bereits in seinen *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren ist Kant auch in der *Idee* der Ansicht, dass die elementare Voraussetzung für das antagonistische Zusammenwirken der Menschen eine rechtsstaatlich-liberale Verfasstheit des Gemeinwesens sei²²²: Nur unter einer „vollkommen gerechten bürgerlichen Verfassung“ könne die Freiheit des einen mit der Freiheit des anderen zusammen bestehen und die Konkurrenz der Bürger untereinander zu einer Entfaltung von „Cultur und Kunst“ führen (ebd. 22), Das antagonistische Verhältnis der Menschen zueinander sei aber auch zugleich als Motor der Herausbildung einer solchen Verfassung anzusehen. Um der eigenen Freiheit willen, um nämlich vor den Übergriffen anderer auf die eigene Freiheit sicher zu sein, werden die Menschen dazu genötigt, einen Rechtszustand zwischen sich zu etablieren und zu akzeptieren, „in welchem Freiheit unter äußeren Gesetzen im größtmöglichen Grade mit unwiderstehlicher Gewalt verbunden angetroffen wird“ (ebd.). Weil es diesen Rechtszustand nur in Form eines Herrschaftsverhältnisses geben könne – es muss für die ausnahmslose Geltung der Gesetze und deren Durchsetzung gegen die Bürger gesorgt werden, weil diese zwar ideell die Notwendigkeit der Geltung der Gesetze einsehen, aber praktisch sie als Beschränkung ihrer Freiheit empfinden und deswegen geneigt sind, „sich selbst“ vom Gesetzesgehorsam „auszunehmen“ (ebd. 23) –, könne die Einrichtung einer bürgerlichen Verfassung nur die Tat einer Obrigkeit sein, die sich die Verwaltung des Gemeinwesens nach rechtsstaatlich-liberalen Prinzipien als ihre Staatsräson setze. Weil aber diese Obrigkeit wiederum letztlich doch selbst nur aus auf ihren Eigennutz bedachten Menschen bestünde, ist die Etablierung einer die „volonté générale“²²³ repräsentierenden politischen Organisation des Gemeinwesens „das schwerste [...] Problem [...], welches von der Menschengattung am spätestens aufgelöst wird“ (ebd.) Denn zur Einrichtung und Verwaltung einer solchen bürgerlich-republikanischen Verfassung seien aufgeklärte Herrscher nötig, die über das dafür nötige Wissen – „richtige Begriffe von der Natur einer möglichen Verfassung“ – über das dafür nötige Können – eine „durch viel Weltläufe geübte Erfahrung“ – und über einen „zur Annehmung derselben vorbereiteten guten Willen“ verfügen müssten (ebd.).

²²¹ Pauline Kleingeld insistiert vor allem gegen Ottfried Höffe darauf, dass weder „die Errichtung einer vollkommenen Staatsverfassung“ noch „die eines weltbürgerlichen Zustands, d.h. eines weltweiten Rechtszustands“ für Kant den „Endzweck“ der Geschichte“ bildeten, sondern nach ihm nur „Mittel“ für „die völlige Entwicklung der ‚Anlagen der Menschheit‘“ seien (Kleingeld 13 f., 22).

²²² Siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

²²³ Siehe Rousseau: *Gesellschaftsvertrag* 18. Rousseaus Konzept eines im republikanischen Staat verwirklichten, im einzelnen Bürger dagegen nur als Idee existierenden „Gemeinwillens“ hat Kants politische Philosophie maßgeblich beeinflusst; siehe hierzu Klaus Reichs Abhandlung *Rousseau und Kant*.

Die Etablierung einer rechtsstaatlich-republikanischen Verfassung und einer dieser verpflichtenden Obrigkeit hat jedoch nach Kant eine elementare Voraussetzung, die im Außenverhältnis des Gemeinwesens begründet liege:

„Das Problem der Errichtung einer vollkommenen bürgerlichen Verfassung ist von dem Problem eines gesetzmäßigen äußeren Staatenverhältnisses abhängig und kann ohne das letztere nicht aufgelöst werden“ (ebd. 24).

Denn zwischen den Gemeinwesen besteht nach Kant das gleiche antagonistische Verhältnis wie zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft, sodass sie sich in einem permanenten offenen oder schwelenden Kriegszustand befänden. Dieser Kriegszustand unterminiere nun einerseits sowohl durch die unmittelbaren zerstörerischen Wirkungen des Krieges als auch durch die Ausrichtung der ganzen Gesellschaft auf die Kriegsvorbereitung alle Bemühungen, im Inneren des Gemeinwesens eine rechtsstaatliche Verfassung zu etablieren, die die Ermöglichung und die Beförderung der Freiheit der Bürger zum Zwecke habe²²⁴. Andererseits sei auch dieser äußere Antagonismus mitsamt der mit ihm verbundenen Übel für die Menschen als Motor der Menschheitsentwicklung anzusehen, da er die Menschen um ihres Überleben willens dazu zwingt, „aus dem gesetzlosen Zustand der Wilden hinaus zu gehen und in einen Völkerbund zu treten“ (ebd.). Dieser „Völkerbund“²²⁵ sei dadurch charakterisiert, dass in ihm nicht das Recht des Stärkeren gelte, sondern dass sich jeder Staat „der Entscheidung nach Gesetzen des vereinigten Willens“ unterwerfe und dass diesen Entscheidungen durch die „vereinigte Macht“ der im Völkerbund zusammengeschlossenen Staaten Verbindlichkeit verliehen werde (ebd.). Ein solcher Rechtszustand zwischen Staaten sei von daher nicht nur als eine Forderung der Vernunft anzusehen, sondern als eine Notwendigkeit der Menschheitsentwicklung selbst, die sich gerade in den „Verwüstungen“ des Krieges und den von der Gesellschaft verlangten Opfern für die Kriegsvorbereitung manifestiere und geltend mache (ebd. 25 f.).

In diesem Kontext der Entwicklung einer gesetzlichen, sowohl den Frieden zwischen Staaten als auch deren individuellen Bestand garantierenden internationalen Rechtsordnung äußert Kant seine oft zitierte, an Rousseau angelehnte Klage:

„Wir sind im hohen Grade durch Kunst und Wissenschaft *cultivirt*. Wir sind *civilisirt* bis zum Überlästigen zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. Aber uns für schon *moralisirt* zu halten, daran fehlt noch sehr viel“ (ebd. 26).

Nach Kant ist es gerade der naturwüchsige, offene oder latente Kriegszustand im äußeren Verhältnis der Staaten, der einer moralischen Entwicklung der

²²⁴ Bereits in seinen *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren hat Kant die Bedingtheit der inneren Entwicklung des Gemeinwesens durch die äußere Staatenordnung thematisiert; siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit. Siehe hierzu auch III.3.3 der vorliegenden Arbeit, in dem Kants Überlegungen zur *Kultivierung der Freiheit des Menschen als letzten Zweck der Natur* in seiner *Kritik der Urtheilskraft* dargestellt werden.

²²⁵ Näheres zu Kants Idee eines „Völkerbundes“ findet sich beispielsweise bei Cavallar: *Pax Kantiana* 198 ff. und Brandt: *Bestimmung* 210 ff.

Gesellschaft im Wege steht. Dieser Kriegszustand sei zwar verträglich mit einer Perfektionierung der „Kunst und Wissenschaft“ sowie der gesellschaftlichen Sitten und Anstandsformen, aber nicht mit der allgemeinen Herausbildung einer moralischen Gesinnung, sodass „die menschliche Natur die härtesten Übel unter dem betrügerischen Anschein äußerer Wohlfahrt“ erleiden müsse (ebd.). Bei der Begründung dessen, wieso der Kriegszustand zwischen Staaten eine Moralisierung der Gesellschaften nicht zulasse, geht Kant im Rahmen seiner *geschichtsphilosophischen* Abhandlung nicht in die Tiefe, sondern verweist lediglich darauf, dass die für die allgemeine Entwicklung eines moralischen Standpunktes unentbehrlichen Bildungsanstrengungen der Bürger durch die Staatenlenker mit ihren Kriegsvorbereitungen und ihrer Zurichtung des Gemeinwesens als Instrument der Kriegsführung be- und verhindert würden²²⁶:

„So lange aber Staaten alle ihre Kräfte auf ihre eiteln und gewaltsamen Erweiterungsabsichten verwenden und so die langsame Bemühung der inneren Bildung der Denkungsart ihrer Bürger unaufhörlich hemmen, ihnen selbst auch alle Unterstützung in dieser Art entziehen, ist nichts von dieser Art zu erwarten: weil dazu eine lange innere Bearbeitung jedes gemeinen Wesens zur Bildung seiner Bürger erfordert wird“ (ebd.).

In seinem achten Lehrsatz, der als Resümee seiner teleologischen Betrachtung der Menschheitsgeschichte betrachtet werden kann, gibt Kant einige Hinweise, wie die „Bildung der Bürger“ von der Regierungstätigkeit abhängt. In diesen Andeutungen lässt sich die gleiche Trias von „Freiheit“, „Aufklärung“ und Erziehung²²⁷ (ebd. 28) erkennen, wie Kant sie in seinen *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren entwickelt hat²²⁸. Im Kontext seiner *Idee* geht es Kant jedoch nicht darum zu analysieren, *wie* diese Trias die Moralisierung der Bürger befördert, sondern darum aufzuzeigen, dass die Bedingungen der Bildung einer moralischen „Denkungsart“ durch den Geschichtsverlauf entwickelt respektive durch die in ihr regierenden Zwecken der Herrschenden hergestellt würden, ohne dass das in deren unmittelbarer Absicht läge.

Kants Resümee in seinem „*achten Satz*“ lautet:

²²⁶ Sabine Meyer führt in ihrem Aufsatz *Der Rechtsfrieden als Prinzip moderner Friedenserziehung* die Andeutungen Kants, dass Erziehung und Bildung von einer Beendigung des Kriegszustands zwischen den Gemeinwesen abhängen, näher aus; siehe Meyer 89 f.

²²⁷ Es ist zu vermuten, dass Kant mit dem Stichwort „Aufklärung“ nicht nur an die Religion denkt, sondern im Sinne seines Aufsatzes *Was ist Aufklärung?* an eine freie Öffentlichkeit, durch die das Publikum über allgemeine Belange unterrichtet und ihm so eine eigene Urteilsbildung ermöglicht werde; siehe hierzu III.4.3 der vorliegenden Arbeit. In Bezug auf die moralische Bildung der Bürger nimmt für Kant jedoch auch in den achtziger Jahren eine aufgeklärte Religion eine prominente Stelle ein, wie sich zum einen seiner in der vermutlich 1783/84 festgehaltenen *Reflexion 1458* entnehmen lässt, in der er der Geistlichkeit ein Versagen bei der moralischen Bildung des Volkes vorwirft und ihr eine Kritik ihrer bisherigen Methoden anempfiehlt (siehe *Reflexion 1458, RA, XV 640*), und zum anderen seiner Bestimmung der Religion (neben der Erziehung und Staatsverfassung) als Mittel der Moralisierung der Gesellschaft: siehe unter anderem *Reflexion 1460*, ebd. 641; *Reflexion 1523, Colleg 80er, RA, XV 896*; *Reflexion 1524*, ebd. 898 f.).

²²⁸ Siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

„Man kann die Geschichte der Menschengattung im Großen als die Vollziehung eines verborgenen Plans der Natur ansehen, um eine innerlich- und zu diesem Zwecke auch äußerlich-vollkommene Staatsverfassung zu Stande zu bringen, als den einzigen Zustand, in welchem sie alle ihre Anlagen in der Menschheit völlig entwickeln kann“ (ebd. 27).

Wenn man annimmt, dass die menschliche Geschichte überhaupt ein sinnvolles Ganzes ausmache und von einer inneren Gesetzmäßigkeit bestimmt sei, dann muss nach Kant angenommen werden, dass die geschichtliche Entwicklung der Menschheit mit Notwendigkeit dazu führe, dass das Zusammenleben der Menschen staatlich organisiert werde, dass diese Staaten selbst nach und nach eine rechtsstaatlich-liberale Verfasstheit erhalten und dass sie untereinander gemäß einer internationalen Rechtsordnung verkehren, die und deren Einhaltung von einem Zusammenschluss dieser Staaten zu einem Völkerbund garantiert werde. Denn dieser innere und äußere Rechtszustand folge aus den beiden geschichtsteleologischen Prinzipien, dass sich erstens die Menschheitsgeschichte als Entfaltung aller menschlichen „Anlagen“ auffassen lassen müsse und dass zweitens der Motor dieser Entwicklung der im menschlichen Wesen verankerte „Antagonismus“ sei.

Diese teleologische Betrachtungsweise der menschlichen Geschichte ist nach Kant jedoch nicht nur als ein heuristisches Konzept zu verstehen, das die Menschheitsgeschichte als ein sinnvolles Ganzes darzustellen erlaubt, sondern zugleich als ein Ausblick auf ein im tatsächlichen geschichtlichen Entwicklungsprozess der Menschheit zu verwirklichendes „Reich der Vernunft“, welches „wir [...] durch unsere eigene vernünftige Veranstaltung [...] für unsere Nachkommen [...] schneller herbeiführen“ könnten²²⁹ (ebd.). Um nachzuweisen, dass Anstrengungen in diese Richtung nicht vergeblich sind und dass der bisherige Geschichtsverlauf wirklich eine Tendenz zur Realisierung eines „allgemeinen weltbürgerlichen Zustands“ enthält (ebd. 28), zeigt Kant in seinem achten Lehrsatz „Spuren der Annäherung“ an einen solchen Zustand auf, die sich seiner Ansicht nach in den gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen seiner Zeit auffinden lassen (ebd. 27). Nach Kant sind es folgende Tendenzen, die Anlass zur „Hoffnung“ geben (ebd. 28):

- Da die Staaten in wechselseitigen ökonomischen Abhängigkeitsverhältnissen stünden und diese ihnen zugleich „Macht und Einfluß“ gegeneinander verschafften, müsse jeder Staat aufgrund seiner durchaus „ehrsüchtigen Absichten“ ein Interesse an der Entwicklung seiner Wirtschaft, insbesondere an der Ausbildung von Gewerbefleiß und den dafür nötigen Kunstfertigkeiten bei seinen Untertanen und am Fortschritt von Wissenschaft und Technik, fassen (ebd. 27).
- Diese Förderung der Ökonomie erfordere von der Obrigkeit, ein bestimmtes politisches Verhältnis zu seinen Untertanen einzunehmen: Sie müsse ihnen „bürgerliche Freiheit“ garantieren, zunächst Handels- und Gewerbefreiheit, damit ihre wirtschaftlichen Anstrengungen nicht behindert würden (ebd. 27 f.).

²²⁹ Insofern ist Dörpinghaus zu widersprechen, wenn er zu Kants Geschichtsteleologie meint: „Der Fortschritt der Menschheit ist durch die weise Natur als *natura naturans* verbürgt. Das impliziert aber zugleich, und das ist sicherlich auch mit Blick auf den Geist seiner [Kants] Zeit gedacht, dass die Menschen sich *nicht* um diesen Fortschritt zu kümmern haben“ (Dörpinghaus: *Aufklärung* 123).

- Diese ökonomischen Freiheitsrechte würden aber nach und nach um die persönlichen Freiheitsrechte ergänzt, insbesondere um die „allgemeine Freiheit der Religion“, da es ein für die Bürger unzumutbarer Widerspruch sei, dass sie einerseits dazu lizenziert sind, in ihrer wirtschaftlichen Betätigung nur ihren Interessen zu folgen, und andererseits in ihrer persönlichen Lebensführung bevormundet werden. Dieser Widerspruch bedeute eine Hemmung der „Lebhaftigkeit des durchgängigen Betriebes“ und damit eine Beschränkung der „Kräfte des Ganzen“, an dessen Förderung der Obrigkeit gerade wegen der Vergrößerung ihrer Macht gelegen sei (ebd. 28).
- Im Zuge der Gewährung persönlicher Freiheitsrechte würde ein freier öffentlicher Diskurs über allgemeine Belange entstehen, durch den den Gesellschaftsmitgliedern ermöglicht werde, ihre Vernunft auszubilden und sich über deren Grundsätze zu verständigen, sodass sich „*Aufklärung*, als ein großes Gut“, und mit ihr eine moralische Gesinnung über die Gesellschaft verbreite (ebd.).
- Die Verbreitung einer aufgeklärten Denkungsart würde auch nicht vor den Regierenden Halt machen und würde so mit der Zeit deren „Regierungsgrundsätze“ beeinflussen. So würden sie sich zukünftig auch die Förderung „öffentlicher Erziehungsanstalten“ zum Zweck setzen, auch wenn sie „*für jetzt* kein Geld übrig haben, weil alles auf den künftigen Krieg schon zum Voraus verrechnet ist“ (ebd., Hervorhebung, FL). Bis zu dem Zeitpunkt, wo sie den Staatshaushalt nicht mehr nur für ihre Rüstungsanstrengungen verplanen, würden sie zumindest den Privatbemühungen in Richtung eines Aufbaus eines öffentlichen Erziehungswesens keine Hindernisse in den Weg legen, da sie in einer guten Volksbildung auch „ihren eigenen Vortheil [...] finden“ würden (ebd.).
- Letztendlich würde „der Krieg“ von den Staatenlenkern immer weniger als Mittel ihrer Machterweiterung nach außen angesehen werden, da er durch seine Technisierung gewaltige Opfer auf beiden Seiten koste, ein Sieg über den Gegner gar nicht abzusehen sei und selbst dem Sieger „eine immer anwachsende Schuldenlast“ aufbürde, „deren Tilgung unabsehlich wird“ (ebd.). Zudem kämen noch die Kriegsfolgen für die Wirtschaft hinzu, die aufgrund internationaler ökonomischer Abhängigkeiten nicht nur die unmittelbar am Krieg beteiligten Staaten betreffen, sodass ein allgemeines Interesse bei den Staaten entstünde, ihre Konflikte friedlich beizulegen und einem neutralen Schiedsgericht vorzulegen. Auch wenn sich noch kein Staat dazu bereit erklären würde, seine Machtausübung nach außen einer gesetzlichen Regelung zu unterwerfen, so existiere doch bereits das Bedürfnis nach einer internationalen Rechtsordnung und gebe es Gedankenspiele in Richtung Schaffung eines Völkerbunds.

Da also im wirklichen Verlauf der Menschheitsgeschichte Tendenzen auffindbar seien, die den Prinzipien einer teleologischen Betrachtung derselben entsprächen, müsse – so resümiert Kant in seinem neunten Lehrsatz – „*ein philosophischer Versuch, die allgemeine Weltgeschichte nach einem Plane der Natur, der auf die vollkommene bürgerliche Vereinigung in der Menschengattung abziele, zu bearbeiten, [...] als möglich und selbst für diese Naturabsicht beförderlich angesehen werden*“ (ebd. 29). Ein

solcher Versuch unterscheide sich von einer „bloß *empirisch* abgefaßten Historie“ darin, dass er in den teleologischen Gesetzmäßigkeiten des Entstehens von gesellschaftlicher Vernunft einen „Leitfaden *a priori*“ habe (ebd. 30), der es erlaube, die mannigfachen Begebenheiten der menschlichen Geschichte „als ein *System* darzustellen“ (ebd. 29). Gegenstand einer philosophischen Geschichtsschreibung wäre vor allem die Entwicklung von Staatlichkeit, die dabei erzielten Fortschritte, aber auch Rückschritte über den geschichtlichen Aufstieg und Niedergang von Völkern hinweg. Dabei wäre herauszuarbeiten, wie der Aufstieg von Völkern mit vernünftigen Prinzipien der inneren Staatsverfassung und des äußeren Verhältnisses zu anderen Staaten verbunden sei, und wie ihr Niedergang den Abweichungen davon geschuldet sei beziehungsweise sich Fehlern in der Staatskonstruktion verdanke (siehe ebd. 30). Eine solche Geschichtsschreibung könnte nicht nur dazu beitragen, dass alle Menschen, die an der wirklichen Welt verzweifeln, auf eine bessere Welt im Diesseits hoffen können, indem sie über einen „Naturplan“, über eine höhere „Weisheit“ im „verworrenen Spiel menschlicher Dinge“ aufgeklärt würden, sondern könnte auch die „Staatsoberhäupter“ dazu bewegen, dass sie aus „Ehrbegierde“, nämlich um sich ihren Platz im Buch der Geschichte zu sichern, sich selbst zum Anwalt von Staatsreformen machen, die im Innern auf eine liberale, rechtsstaatliche Verfasstheit und im Äußern auf eine internationale Rechtsordnung zielen²³⁰ (ebd. 31).

4.2. *Muthmaßlicher Anfang der Menschengeschichte* (1786): das Werden der Vernunft

Hat Kant in der *Idee* gezeigt, dass sich die Menschheitsgeschichte, obwohl sie nichts anderes sei als der Prozess des Aufeinanderwirkens frei handelnder Wesen, gleichwohl auffassen lasse als Verwirklichung eines „Planes der Natur“ (*Idee*, VIII 18) beziehungsweise als Vollzug von Gesetzmäßigkeiten, die „hinter dem Rücken“ der Beteiligten die Entwicklung der Menschheit bestimmen, so wendet er sich im *Muthmaßlichen Anfang* einer Problemstellung zu, die die Geschichtlichkeit des Menschen allererst ermöglicht: dem Übergang von der Naturbestimmtheit zur Möglichkeit der Selbstbestimmung²³¹ oder „der ersten Entwicklung der Freiheit aus ihrer ursprünglichen Anlage in der Natur des Menschen“ (*MAM*, VIII 109). Diese Problemstellung ergibt sich folgerichtig – analog zu der Fragestellung der *Idee* – aus seiner in den siebziger Jahren gewonnenen und in den *Reflexionen zur Anthropologie* festgehaltenen Überzeugung, dass die Humanität des Menschen ihm nicht mit seinem Dasein vorgegeben sei, sondern einen Auftrag darstelle, die Möglichkeiten seines Mensch-Seins allererst durch seine (geschichtliche) Tat zu entfalten²³². So

²³⁰ Siehe hierzu auch Kleingeld 30 f.

²³¹ Dies stellt auch Lewis White Beck als Thema von Kants Abhandlung heraus (siehe Beck: *Education* 19). Er ist allerdings der Ansicht, dass Kants Geschichtsphilosophie unmittelbar als „a pattern of organization“ für dessen Erziehungstheorie fungieren könne (ebd. 20), da man bei Kant „education as a recapitulation of history“ auffassen könne (ebd. 19). Durch eine solche Gleichsetzung von individueller und geschichtlich-kollektiver Vernunftausbildung verschwinden meines Erachtens die spezifischen Problemstellungen, die Kant einerseits in seiner Erziehungstheorie, andererseits in seiner Geschichtsphilosophie herausarbeitet und zu beantworten sucht.

sei der Mensch einerseits durch seine natürlichen Anlagen und Triebkräfte bestimmt, andererseits durch die Möglichkeit, einen freien, nach selbst gewählten Zwecken geleiteten Gebrauch von seiner Naturausstattung zu machen und dadurch sich selbst kulturell zu entwickeln²³³. Diese Möglichkeit setzt allerdings voraus, dass sich der Mensch qua seiner Vernunft zum Regenten seiner natürlichen Antriebe und Fähigkeiten macht und so seine animalische Seite in den Dienst seiner kulturellen Entwicklung stellt. Insofern unterstellt – logisch betrachtet – jegliche Befassung mit der Kulturgeschichte der Menschheit die Charakterisierung dieser ursprünglichen Emanzipation des Menschen von seiner Naturbestimmtheit beziehungsweise die Klärung der Frage, wie „der Übergang aus der Rohigkeit eines bloß thierischen Geschöpfes in die Menschheit, aus dem Gängelwagen des Instincts zur Leitung der Vernunft, mit einem Worte, aus der Vormundschaft der Natur in den Stand der Freiheit“ zu denken sei (ebd. 115).

Da es Kant um eine *begriffliche* Charakterisierung dieses Übergangs geht, stellt er klar, dass seine Überlegungen nicht als geschichtlicher Tatsachenbericht über den Evolutionsprozess der Menschheit aufgefasst werden sollten; sie hätten eher den Charakter einer „Lustreise“ der „Einbildungskraft in Begleitung der Vernunft“ als den einer strengen historischen Ableitung²³⁴ (siehe ebd. 109). So bedient er sich dann auch zur Darstellung und Erläuterung dieses Übergangs „einer heiligen Urkunde [...] als Karte“ und interpretiert den Sündenfall und die darauf folgende Vertreibung aus dem Paradies in *Genesis 3* als einen Bericht darüber, wie der Mensch ursprünglich den Gebrauch seiner Vernunft entdeckt habe (ebd. 109 f.).

Nach Kant lässt sich dieser Übergang durch vier Schritte charakterisieren: Der erste Schritt sei in der Bibel symbolisiert durch die Geschichte vom Verzehr der verbotenen Früchte vom Baum der Erkenntnis (*Genesis 3, 1-6*). In dieser Erzählung drücke sich der Wandel von der durch den Instinkt bestimmten Nahrungssuche zu einer durch den Intellekt vermittelten aus. Dessen hauptsächliche Tätigkeit bestehe dabei in der „Vergleichung“ (*MAM, VIII 111*), im Identifizieren und Konzeptualisieren von ähnlichen Merkmalen von Gegenständen des Genusses. Indem der Mensch sich bei seiner Lebensmittelbeschaffung von angeborenen Empfindungen emanzipiere und für sich auch manches als Konsumtionsmittel entdecke, was seinem unmittelbaren Geschmacksnerv als widerwärtig erscheine, werde er sich zugleich seines Vermögens bewusst, eine freie Wahl zu treffen. Diese Freiheit hat nach Kant aber einen Preis: Denn die Grundlage aller Kultur, die Fähigkeit des Menschen, „sich selbst eine Lebensweise auszuwählen“ (ebd. 112), sei verbunden mit dem Verlust einer ursprünglichen Unbekümmertheit in Bezug auf seine Daseinsvorsorge²³⁵.

Den zweiten Schritt sieht Kant im Bedecken der Scham mit dem Feigenblatt symbolisiert (*Genesis 3, 7*). Indem der Mensch anfangs, seine Geschlechtsorgane dem sinnlichen Anblick zu entziehen, mache er den Reiz, den das andere Geschlecht für ihn darstelle, zu einer Sache seiner Vorstellungskraft (siehe *MAM, VIII 112*). Die

²³² Siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

²³³ Zu dieser Doppelbestimmung des Menschen als Natur- und Vernunftwesen siehe II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

²³⁴ Siehe hierzu auch Werschull 153 f.

²³⁵ Siehe hierzu auch Werschull 154 f. sowie Aulke 337.

Anziehung, die das andere Geschlecht auf ihn ausübe, werde durch diese Verselbständigung gegenüber der sinnlichen Unmittelbarkeit nicht nur „dauerhafter und gleichförmiger“ (ebd.), sondern auch idealisiert und ästhetisiert²³⁶. So ist die Vergeistigung des Sexualtriebs für Kant nicht nur identisch mit der Entstehung der Fähigkeit zu lieben, sondern auch mit der Entwicklung der Fähigkeit zur ästhetischen Wahrnehmung, da das ästhetische Wohlgefallen – der Genuss an der bloßen Betrachtung – integraler Bestandteil der Liebe sei²³⁷:

„Weigerung war das Kunststück, um von bloß empfundenen zu idealischen Reizen, von der bloß thierischen Begierde allmählig zur Liebe und mit dieser vom Gefühl des bloß Angenehmen zum Geschmack für Schönheit anfänglich nur an Menschen, dann aber auch an der Natur überzuführen“ (ebd. 113).

Diese Idealisierung und Ästhetisierung des Verhältnisses der Geschlechter beruhe darauf, dass der Mensch lerne, ein reflektiertes Verhältnis zu seinen eigenen sexuellen Antrieben einzunehmen, sich nicht durch deren Unmittelbarkeit bestimmen lasse, sondern ihnen selbst Richtung, Gelegenheit und Art ihrer Betätigung durch seinen Verstand vorgebe. Diese Möglichkeit des „Verzichts auf Triebbefriedigung“²³⁸ und die Transformation der sexuellen Lust zu einem kontemplativen Wohlgefallen an der Person des anderen zeige von daher „das Bewusstsein einiger Herrschaft der Vernunft über Antriebe“ an „und nicht bloß, wie der erste Schritt ein Vermögen ihnen im kleineren oder größeren Umfange Dienste zu leisten“ (ebd.). Ist also Kants erster Schritt in der Vernunftentwicklung durch ein instrumentelles Verhältnis der Vernunft zu den natürlichen Antrieben charakterisiert, so tritt im zweiten Schritt die Vernunft als geistige Fähigkeit des Menschen auf, seine natürlichen Bestrebungen zu disziplinieren, zu kanalisieren und zu kultivieren.

Nach Kant enthält die Vergeistigung der Sexualität, ihre Transformation zur Liebe und ihre ästhetische Kultivierung, noch ein anderes Moment: An die Stelle des unmittelbaren geschlechtlichen Reizes trete der Respekt vor der anderen Person²³⁹, den sich diese „durch guten Anstand (Verhehlung dessen, was Geringschätzung erregen könnte)“ zu erringen suche (ebd.). So sei das biblische Feigenblatt zugleich ein Symbol der beginnenden Versittlichung der menschlichen Beziehungen, die zwar

²³⁶ Siehe hierzu auch Werschull 155 f.

²³⁷ Auch nach Sigmund Freud leitet sich das ästhetische Empfinden aus dem Sexualtrieb ab: *Unbehagen* 35 f.

²³⁸ Freud: *Zeitgemäßes* 12. Auch nach Freud ist die kulturelle Entwicklung der Menschheit „auf Triebverzicht aufgebaut“ und ermöglicht die „Triebsublimierung“ das Entstehen „höherer psychologischer Tätigkeiten“, das sind „wissenschaftliche, künstlerische, ideologische“ geistige Betätigungen: Freud: *Unbehagen* 59. Allerdings ist bei Freud diese Entwicklung mit einer Kehrseite verbunden: Die „Beherrschung des Trieblebens“ habe eine „Herabsetzung der Genußmöglichkeiten“ zur Folge, die mit einer „Unwiderstehlichkeit perverser Impulse“ verbunden sei (ebd. 29). Hartmut und Gernot Böhme verfolgen in ihrer Untersuchung *Das Andere der Vernunft* diesen Zusammenhang zwischen Vernunftentwicklung und Ausgrenzung des unmittelbaren Trieblebens und versuchen zu zeigen, wie der Kantischen Vernunftkonzeption mit ihrer Entgegensetzung zu Natur, Leiblichkeit, Gefühl und Triebleben eine unaufhebbare Dialektik von Rationalität und Irrationalität immanent sei.

²³⁹ Siehe hierzu auch Aulke 338.

zunächst nur auf die äußeren Verkehrsformen und Manieren der Menschen gerichtet sei, dennoch aber den Keim der Moralität in sich trage:

„Ein kleiner Anfang, der aber Epoche macht, indem er der Denkungsart eine ganz neue Richtung giebt, ist wichtiger, als die ganze unabsehbare Reihe von darauf folgenden Erweiterungen der Cultur“ (ebd.).

Den dritten Schritt in der ursprünglichen Vernunftentwicklung sieht Kant in Gottes Strafe für den Sündenfall symbolisiert: Gott bestrafte die Menschen dadurch, dass er ihnen die Notwendigkeit auferlegte, für ihren Lebensunterhalt durch harte Arbeit selbst zu sorgen, und bürdete insbesondere der Frau die Mühen des Gebärens, der Reproduktion der Menschheit, auf (*Genesis* 3, 13-19). In dieser biblischen Episode drückt sich nach Kant die Entwicklung der geistigen Fähigkeit aus, künftige Notwendigkeiten gedanklich vorwegzunehmen, weit in die Zukunft reichende Zwecke zu fassen und sie im Hier und Jetzt planmäßig zu verfolgen (siehe *MAM*, VIII 113). Die Aneignung dieser Fähigkeit stelle einerseits einen weiteren Schritt in der Emanzipation des Menschen von der Eingebundenheit in den Naturzusammenhang und seiner tierischen Herkunft dar, andererseits sei sie „aber auch zugleich der unversiegenderste Quell von Sorgen und Bekümmernissen, die die ungewisse Zukunft erregt, und welcher alle Thiere überhoben sind“ (ebd.). So sei die Einsicht in die Notwendigkeit, für den eigenen Lebensunterhalt und den der Familie zu arbeiten, zugleich verbunden mit dem Bewusstsein, dass diese Mühe nie aufhöre und eher zunehme; bei der Frau käme noch das Wissen dazu, dass das Gebären von Kindern eine sehr schmerzvolle Angelegenheit sei, und auch die Voraussicht mancher „Beschwerlichkeiten, [...] welche der mächtigere Mann ihr auferlegen würde“ (ebd.). Darüber hinaus entstehe mit der Fähigkeit, sich mit der Zukunft zu befassen, ein Bewusstsein der eigenen Endlichkeit und damit eine ganz neuartige Angst, nämlich die vor dem eigenen Tod²⁴⁰. Die Vorstellung einer Generationen übergreifenden Identität der Familie ist nach Kant als trostspendende Idee auf diesen Schrecken vor der eigenen Vergänglichkeit zurückzuführen (siehe ebd. 113 f.).

Den vierten Schritt der Vernunftentwicklung sieht Kant im Rahmen der biblischen Geschichte vom Sündenfall durch das Tragen von Fellen angedeutet (siehe dazu *Genesis* 3, 21). Denn darin drücke sich aus, dass sich der Mensch zum Herrn der Natur mache und dass er alle anderen Lebewesen als Mittel für sich und seine Zwecke zu benutzen gewillt sei (siehe *MAM* VIII, 114). Das Bewusstsein, „er sei eigentlich der *Zweck der Natur*“, in der Betrachtung der animalischen Natur als Instrument für seine Bedürfnisbefriedigung schließt nach Kant ein moralisches Verhältnis zu seinen Mitmenschen ein: Diese seien wie er selbst, ihnen komme die gleiche Vorzugsstellung im Reich der Natur zu und seien deswegen als ihm prinzipiell gleichgestellt anzuerkennen und zu behandeln (ebd.). Diese moralische Vorstellung von Gleichheit, „nämlich in *Anspruchs selbst Zweck zu sein*, von jeden anderen auch als ein solcher geschätzt und von keinem bloß als Mittel zu anderen Zwecken gebraucht zu werden“, sei nicht nur die Basis für die Gesellschaftlichkeit des Menschen, sondern verweise den Menschen auf eine Ordnung, die die natürliche transzendiere: Aufgrund seiner

²⁴⁰ Siehe hierzu auch Aulke 338.

Vernunft komme dem Menschen Würde zu und darin erweise er sich als gleichberechtigtes Mitglied einer Gemeinschaft „*aller vernünftigen Wesen*“ (ebd.). Diese Gemeinschaft werde durch die Gebote der Vernunft selbst regiert, die den allseitigen Respekt vor der Würde eines jeden einzelnen als eines vernünftigen Wesen zur obersten Norm des gegenseitigen Verkehrs und der Beziehungen untereinander erkläre²⁴¹. Insofern stelle die Selbstbehauptung des Menschen als „Krone der Schöpfung“ und die daraus folgende Erkenntnis der eigenen Würde als Mensch den letzten Schritt vom Zustand der Bestimmtheit durch die Natur zum Zustand der Selbstbestimmung durch die eigene Vernunft dar. Der Übergang dazu, sich als Subjekt seines (geschichtlichen) Entwicklungsprozesses zu konstituieren, erscheine dem Menschen allerdings als unwiderrufliche Vertreibung aus dem Paradies (siehe dazu *Genesis* 3, 23 f.), weil der Prozess der selbst verantworteten Entfaltung seiner Humanität „viel Sorgen, Mühe und unbekannte Übel“ für ihn beinhalte (*MAM VIII*, 114).

Resümierend kann festgehalten werden, dass nach Kant der ursprüngliche Entwicklungsprozess der Menschheit hin zur Möglichkeit vernünftiger Selbstbestimmung durch folgende vier Momente charakterisiert ist: Entdeckung neuer Lebensmittel respektive -genüsse und wählerische Gestaltung der Lebensumstände; Vergeistigung des Sexualtriebs und Versittlichung der Geschlechterbeziehungen; Vorwegnahme des Künftigen und planmäßige Ausrichtung darauf; Selbstbehauptung des Menschen als „Krone der Schöpfung“ und Anerkennung menschlicher Würde. In seiner Erläuterung dieser vier Momente durch die Interpretation der biblischen Erzählung vom Sündenfall und von der Vertreibung aus dem Paradies macht Kant deutlich, dass die ursprüngliche Entwicklung der Vernunft nicht so sehr als ein theoretischer Akt zu denken ist, sondern sich einer veränderten Praxis der Menschen verdankt, die im Nachhinein vom philosophischen Betrachter auf ihren theoretischen Gehalt hin analysiert und auf den Begriff gebracht wird²⁴². Von daher scheint Kants Bestimmung des Überganges von der Bestimmtheit durch die Natur zur Möglichkeit der Selbstbestimmung durch die Vernunft ein paradoxes Ergebnis zu beinhalten: Die Menschheit entwickelt Vernunft, indem sie sie gebraucht.

Diese Paradoxie verschwindet jedoch, wenn man bedenkt, dass Kant mit seinen Überlegungen zur Vernunftentwicklung keineswegs ableiten will, warum der Mensch über Vernunft verfügt – für ihn gehört sie zur Naturausstattung des Menschen²⁴³ –, sondern bestimmen will, wie sich diese Anlage ursprünglich in der Menschheit entfaltet, sodass der Mensch die Fähigkeit erwirbt, sich von der Bestimmung durch die Natur zu emanzipieren und sich zum Herrn seiner eigenen gesellschaftlichen Verhältnisse zu machen. Dass sich für Kant der Erwerb dieser Fähigkeit selbst als ein nicht-intentionaler, unbewusster Prozess darstellt²⁴⁴, ist nur konsequent, da er

²⁴¹ Nach Friederike Werschkuhl lässt sich diese Überlegung Kants „als Reformulierung des kategorischen Imperativs verstehen“ (Werschkuhl 156).

²⁴² Das Primat der Praxis bei der phylogenetischen Vernunftentwicklung unterstreicht Kant auch in der vermutlich Mitte der achtziger Jahre festgehaltenen *Reflexion 1466*, in der er über den „ersten Anfang des Menschen“ nachdenkt (*Reflexion 1466, RA, XV 644 f.*).

²⁴³ Siehe hierzu das vorhergehende Unterkapitel; zur Doppelnatur des Menschen siehe auch II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

²⁴⁴ Beck spricht sogar davon, dass die Vernunft ein Produkt der Natur ist; siehe Beck: *Education* 19.

ja auch den Verlauf der Menschheitsgeschichte, deren Möglichkeit er im *Muthmaßlichen Anfang* erläutert, als einen gleichsam naturwüchsigen, von über den handelnden Subjekten stehenden Gesetzmäßigkeiten gesteuerten kulturellen Entwicklungsprozess begreift²⁴⁵.

In der *Anmerkung* (ebd. 115 ff.) zu seinen Überlegungen zur ursprünglichen Vernunftentwicklung weist Kant darauf hin, dass gerade diese Naturwüchsigkeit des kulturellen Entwicklungsprozesses einen „unvermeidlichen Widerstreit der Cultur mit der Natur des menschlichen Geschlechts, als einer *physischen* Gattung“, beinhalte (ebd. 116). Denn, wie er bereits in den *Bemerkungen in den „Beobachtungen“* aus den sechziger Jahren²⁴⁶ und in seinen *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren entwickelt hat²⁴⁷, ist die Emanzipation der Menschheit von der Bestimmtheit durch die Natur verbunden mit einer Entfremdung des Menschen von sich selbst und einer Entzweiung der Menschen untereinander²⁴⁸: Indem der Mensch als kulturschaffendes Wesen seine eigene „Umwelt“, seine Lebensart und die dazugehörigen Fertigkeiten und Sitten selbst hervorbringt und weiterentwickelt, entfernt er sich von seiner ursprünglichen Bedürfnisnatur und den Anforderungen, die ein gemeinsames Leben und Überleben der gesamten menschlichen Gattung garantieren. In einer Fußnote nennt Kant drei Beispiele für diesen „unvermeidlichen Widerstreit“: das zeitliche Auseinanderfallen der Geschlechtsreife (Mündigkeit im Naturzustand) und der ökonomischen Selbständigkeit (Mündigkeit in bürgerlichen Verhältnissen)²⁴⁹; die Begrenztheit der Lebensdauer der Subjekte des Kunst- und Wissenschaftsbetriebs im Verhältnis zu den Notwendigkeiten eines kontinuierlichen Fortschritts von Kunst und Wissenschaft; der Widerspruch zwischen der naturrechtlichen Gleichheit der Menschen und sozialen Unter- und Überordnungsverhältnissen (siehe ebd. 116 ff. Fn.). Kant hält es für ein Verdienst Rousseaus, diesen „Widerstreit“ nicht nur analysiert, sondern auch Lösungen für dessen Bewältigung aufgezeigt zu haben:

„in seinem *Emil* aber, seinem *gesellschaftlichen Contracte* und andern Schriften sucht er wieder das schwerere Problem aufzulösen: wie die Cultur fortgehen müsse, um die Anlagen der Menschheit als einer *sittlichen* Gattung zu ihrer Bestimmung gehörig zu entwickeln, so daß diese jener als Naturgattung nicht mehr widerstreite“ (ebd. 116).

Wie Kant bereits in seinen *Bemerkungen* und in seinen *Reflexionen zur Anthropologie aus den siebziger Jahren* hervorgehoben hat, ist seiner Ansicht nach Rousseaus Kulturkritik nicht als ein Plädoyer für eine Rückkehr in den Naturzustand

²⁴⁵ Siehe hierzu das vorhergehende Unterkapitel.

²⁴⁶ Siehe hierzu I.2.1 der vorliegenden Arbeit.

²⁴⁷ Siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

²⁴⁸ Siehe hierzu auch Werschull 158; Herrmann 43 ff.

²⁴⁹ Diesen Widerspruch hat Kant bereits in der *Reflexion 1417 (RA, XV 617)* festgehalten. Dort ging es ihm aber unmittelbar um eine Aufgabenbestimmung der Erziehung (siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit), während es hier ihm lediglich darauf ankommt, diesen Widerspruch festzuhalten und eine Perspektive für seine Auflösung aufzuzeigen, nämlich „eine vollkommene bürgerliche Verfassung“, (*MAM, VIII 117* Fn.).

und als eine Absage an die kulturelle Entwicklung der Menschheit zu verstehen, sondern als ein Aufruf, sich der zivilisatorischen Einrichtungen und ihrer Fortschritte bewusst zu bemächtigen und sie so zu gestalten, dass sie den Ansprüchen der Vernunft gehorchen²⁵⁰. Rousseau leiste dazu einen Beitrag, indem er mit seinem *Émile* ein idealtypisches Erziehungsmodell vorlegt und in seinem *Gesellschaftsvertrag* Grundzüge einer politischen Verfasstheit des Gemeinwesens darlegt, die gesellschaftliches Zusammenleben und individuelle Freiheit zugleich ermöglichen und garantieren soll. In einer entsprechenden Transformation der Erziehung und der politischen Ordnung sei der Schlüssel dafür zu suchen, dass die Menschen bei allem zivilisatorischen Fortschritt einen Standpunkt ausbilden, von dem aus sie ihre Bemühungen um individuelle Selbstentfaltung am Allgemeinwohl ausrichten und durch den sie ihre Beziehungen untereinander von der Vernunft bestimmen lassen. Damit werde es möglich, das Spannungsverhältnis zwischen den Ansprüchen der natürlichen Bedürftigkeit des Menschen und den Anforderungen seiner kulturellen Fortentwicklung aufzulösen.

Diesen Hinweisen Kants kann man entnehmen, dass er die in den siebziger Jahren in den *Reflexionen zur Anthropologie* gewonnene Auffassung zur kulturellen Entwicklung der Menschheit, zu den Widersprüchen dieses Prozesses und zur Überwindung dieser Widersprüche durch eine der Vernunft entsprechende Gestaltung der politischen Ordnung und der Erziehung des Nachwuchses auch in seinen in den achtziger Jahren veröffentlichten Überlegungen zur Geschichtsphilosophie vertritt. Für Kant ist die menschliche Kulturgeschichte ein Prozess, in dem sich die Humanität des Menschen entfaltet; die Menschheitsgeschichte begreift er als Bildungsgeschichte. Die Kultur ist dabei für ihn einerseits Ausdruck der Entfaltung der menschlichen Anlagen, andererseits selbst Bedingung für deren weitere Ausbildung. Dies wird noch einmal deutlich, wenn Kant im Anschluss an seine Rousseau-Interpretation in einer eingeklammerten Bemerkung den oben festgehaltenen Widerspruch aus einem Mangel in der Kultur erklärt und damit implizit deren Transformation einfordert:

„da die Cultur nach wahren Principien der *Erziehung* zum Menschen und Bürger zugleich noch nicht recht angefangen, viel weniger vollendet ist“ (ebd. 116).

Auch wenn Kant hier mit der Formulierung „Erziehung zum Menschen und Bürger“ auf Rousseaus *Émile* anspielt²⁵¹, meint er hier mit „Erziehung“ nicht Erziehung im engeren Sinn als den Prozess der Befähigung des Nachwuchses zur selbständigen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, sondern er bezeichnet damit allgemein die zweckmäßige Entwicklung geistiger und körperlicher Kräfte

²⁵⁰ Siehe hierzu I.2.1 sowie II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

²⁵¹ Rousseau zeigt im *Émile* einerseits, dass in den bisherigen Gesellschaftsordnungen die Erziehung zum Menschen *und* Bürger ein Ding der Unmöglichkeit ist, weil sich darin die Bestimmungen des Mensch-Seins und die sozialen Anforderungen an das Dasein als Bürger wechselseitig negieren; andererseits kann sein *Émile* als ein programmatischer Entwurf dafür verstanden werden, wie in modernen bürgerlichen Verhältnissen eine Erziehung konzipiert sein muss, die sowohl den Erfordernissen einer Entfaltung der eigenen Anlagen als auch den gesellschaftlichen Ansprüchen an das Individuum gerecht wird (siehe Rousseau: *Emil* 12 ff.).

und Fähigkeiten²⁵²; insofern verwendet Kant hier den Terminus „Erziehung“, wie wir heute den Terminus „Bildung“ verwenden würden^{253, 254}.

Mit seiner Anspielung auf Rousseaus pädagogische Programmatik durch seine Formulierung „Erziehung zum Menschen und Bürger“ gibt Kant den Zweck der von ihm geforderten Bildung an: Diese soll sowohl die Entfaltung der natürlichen Anlagen des Menschen ermöglichen als auch ihn zur Verantwortungsübernahme für die Gemeinschaft als Glied eines Ganzen befähigen²⁵⁵. Agent dieser Bildung ist nach Kant die „Cultur“, der Umkreis der Lebensumstände, die der Mensch selbst schafft. Damit diese aber im Sinne ihres Bildungszwecks wirken können, müssen sie diesem entsprechend eingerichtet sein. Der impliziten Forderung Kant ist zu entnehmen, dass er zweierlei dafür nötig hält: zum einen eine theoretische Befassung mit der Bildung „zum Menschen und Bürger“, nämlich die Erkenntnis ihrer „wahren Principien“; zum anderen die Ablösung der Naturwüchsigkeit der kulturellen Entwicklung durch deren bewusste gesellschaftliche Gestaltung^{256, 257}. Darunter fällt für Kant – wie oben gesehen – vor allem eine Veränderung der Erziehungspraxis²⁵⁸ und eine Transformation der politischen Verfasstheit des Gemeinwesens²⁵⁹.

²⁵² Für Herrmann dagegen handelt es sich bei Kants Formel „Erziehung zum Menschen und Bürger“ um eine aus dem „unaufgelösten (und unauflösbaren) Widerstreit von Natur und Kultur“ abgeleitete, unmittelbar „pädagogische Aufgabe“ (Herrmann 43).

²⁵³ Zur terminologischen Unterscheidung zwischen „Erziehung“ und „Bildung“ in der Pädagogik siehe die Lexikonartikel *Bildung* und *Erziehung* im *Wörterbuch Pädagogik* und die dort angeführte Literatur: *Wörterbuch Pädagogik* 403 ff. und 750 ff.

²⁵⁴ Auf die Vieldeutigkeit des Wortes Erziehung bei Kant weist insbesondere Michael Lausberg in seiner Untersuchung *Kant und die Erziehung* hin: Lausberg 6, 63 f.

²⁵⁵ Nach Herrmann bezeichnet Kants Formel „Erziehung zum Menschen und Bürger“ dagegen dem Inhalt nach „das *Dilemma* aller Erziehung in der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘“, nämlich ihre notwendig doppelte Bestimmung als Erziehung des Zöglings „zu seiner Mündigkeit und Emanzipation als Subjekt und Individuum einerseits, zu seiner Vergesellschaftung im Sinne der bürgerlichen ‚Brauchbarkeit‘ als *citoyen* und *bourgeois* andererseits“ (Herrmann 45).

²⁵⁶ Kant kommt auf dieses Erfordernis explizit in der Fußnote, in der er Beispiele für „den unvermeidlichen Widerstreit der Cultur mit der Natur des menschlichen Geschlechts“ anführt, anlässlich der Erläuterung des Widerspruchs zwischen der naturrechtlichen Gleichheit der Menschen und sozialen Unter- und Überordnungsverhältnissen zu sprechen: „eine Ungleichheit, über die Rousseau mit vieler Wahrheit klagt, die aber von der Cultur nicht abzusondern ist, so lange sie gleichsam planlos fortgeht (welches eine lange Zeit hindurch gleichfalls unvermeidlich ist)“ (*MAM, VIII* 117 f. Fn.). Auch in seinen vermutlich in den achtziger Jahren niedergeschriebenen *Reflexionen 1523* und *1524* spricht sich Kant für eine geplante, bewusst gestaltete Einrichtung der gesellschaftlichen Verhältnisse aus: siehe *Reflexion 1523, Colleg 80er, RA, XV* 896; *Reflexion 1524*, ebd. 897.

²⁵⁷ Auch Friederike Werschull spricht in ihrer Interpretation des *Muthmaßlichen Anfangs* davon, dass es nach Kant die Aufgabe des Menschen sei, „Vernunft in die Geschichte“ zu bringen (Werschull 159).

²⁵⁸ Zu Reinhard Brandts Auffassung, Kant sei in den achtziger Jahren nicht mehr wie noch in den Siebziger der Meinung, dass die Erziehung einen Beitrag zur Besserung des Menschengeschlechts leisten könne (siehe hierzu Brandt: *Bestimmung* 184 f.), vergleiche IV.4 der vorliegenden Arbeit. Kants zunehmende Skepsis richtet sich nicht gegen einen allgemeinen Erziehungsprozess, sondern gegen die Vorstellung einer sich allein über das Individuum ergebenden Selbstläuterung zur moralischen Perfektionierung.

²⁵⁹ Die weiteren Kapitel des *Muthmaßlichen Anfangs: Beschluß der Geschichte* und Kants *Schluß-Anmerkung* werden hier nicht behandelt, da sie im Verhältnis zur *Idee* keine grundsätzlich neuen

4.3. *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784)/ Was heißt: Sich im Denken orientieren (1786): die aufklärerisch bildende Kraft einer freien Öffentlichkeit*

Für Kant handelt es sich, wie für viele seiner Zeitgenossen, beim Projekt Aufklärung um ein Bildungsprogramm für die ganze Menschheit²⁶⁰. Denn bekanntlich besteht Aufklärung für ihn in dem „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (*Aufklärung*, VIII 35). „Unmündigkeit“ fasst Kant in seinem Aufsatz von 1784 *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* näher als „das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (ebd.). Mit dem Attribut „selbst verschuldet“ will er festhalten, dass dieses Unvermögen nicht in einem „Mangel des Verstandes“ begründet sei, sondern in einer zu kritisierenden Einstellung, nämlich in „Faulheit und Feigheit“ (ebd.). Insofern geht Kants Aufsatz zur Aufklärung von einem fertig ausgebildeten Verstand aus. Es geht ihm also nicht um eine pädagogische Reflexion darüber, wie der Nachwuchs zum Gebrauch seines Verstandes angeleitet werden könne, sondern sein Thema ist der „Mißbrauch“ des Verstandes durch Erwachsene (ebd. 36): Diese könnten sich zwar ihres „*eigenen* Verstandes [...] bedienen“, wenn sie nur wollten, überlassen es jedoch anderen, für sie zu denken²⁶¹ (ebd. 35).

Kant fordert eine allgemeine Entschlossenheit, selbst zu denken, als den „*öffentliche[n] Gebrauch*“ der Vernunft²⁶² (ebd. 36). Er versteht darunter das öffentliche Nachdenken über allgemeine Angelegenheiten des Gemeinwesens. Denn durch einen solchen öffentlichen Diskurs werde der „Geist einer vernünftigen Schätzung des eigenen Werths und des Berufs jedes Menschen selbst zu denken“ verbreitet (ebd.). Protagonisten dieser Art der Aufklärung sind nach Kant (zunächst) vor allem „die beamteten Verantwortungsträger in Staat und Kirche“²⁶³. Einerseits als Vormünder (*Aufklärung*, VIII 35) einer nicht organisierten Öffentlichkeit beeinflussen und orientieren sie die öffentliche Meinung im Sinne des Auftrags kirchlicher und staatlicher Interessen, die eine autonome Orientierung individueller Vernunft nicht zulässt bzw. sie auf die Interessen herrschaftsbedingter Einflussnahme ausrichtet. Andererseits sind die öffentlichen Funktionsträger Mitglieder einer gelehrten Öffentlichkeit, die auch ein Interesse daran haben, sich über die allgemeinen Probleme des Gemeinwesens öffentlich zu verständigen. So würden gerade aus ihrer Mitte „immer einige Selbstdenkende“ aufstehen (ebd.) und die tradierten Statuten, Regeln und Verfahrensweisen auf ihre Vernünftigkeit hin befragen und damit ihre gesellschaftliche Geltung hinterfragen. Dadurch würden sie nicht nur Vorbilder für andere Intellektuelle hinsichtlich eines kritischen

Gedanken enthalten – der *Beschluß* handelt die ursprüngliche Form des Antagonismus zwischen den Menschen als des Motors der Kulturentwicklung als Gegensatz zwischen wandernden Hirten respektive Jägern und sesshaften Bauern ab; die *Schluß-Anmerkung* hebt den Sinn und Nutzen einer philosophischen Betrachtung der ersten Anfänge der Menschheit hervor – in beiden Teilen wird Erziehung nicht explizit Thema.

²⁶⁰ Siehe hierzu Vorländer: *Immanuel Kant* 326 f.; Irrlitz 416 f.

²⁶¹ Siehe hierzu auch Vorländer 326 f.

²⁶² Siehe hierzu auch Dörpinghaus: *Aufklärung* 121; Kleingeld 23; Irrlitz 417.

²⁶³ Irrlitz 418. Siehe hierzu *Aufklärung*, VIII 37.

Vernunftgebrauchs, sondern durch ihr öffentliches Wirken immer weitere Teile des Volkes mit den Gedanken der Aufklärung vertraut machen. Allerdings gibt es nach Kant hierbei eine Schwierigkeit. Denn unter den geistlichen und staatlichen Funktionsträgern würden nicht wenige sein, die ein In-Frage-Stellen der tradierten Satzungen und Doktrinen nicht tolerieren und ihre Stellung dazu benutzen, öffentlich gegen die Aufklärer zu hetzen und damit auch weite Teile des Volkes gegen diese „aufzuwiegeln“ (ebd.). Von daher könne die allgemeine Verbreitung einer aufgeklärten Denkungsart nur ein langsam fortschreitender und langwieriger Prozess sein (siehe ebd.).

Nach Kant hat diese Art der öffentlichen Aufklärung eine entscheidende politische Bedingung:

„Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als *Freiheit*; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken *öffentlichen Gebrauch* zu machen“ (ebd.).

Die Abstandnahme von Zensur und die Gewährung von Meinungs-, Rede- und Pressefreiheit sind Kant zufolge konstitutiv für eine freie Öffentlichkeit und deren aufklärerisches Wirken. Deswegen wirbt er im Fortgang seines Aufsatzes gegenüber der Obrigkeit dafür, das freie Nachdenken über allgemeine Angelegenheiten des Gemeinwesens – er nennt als Beispiele dafür den „Kriegsdienst“, die Erhebung von „Abgaben“, die „Einrichtung des Religions- und Kirchenwesens“ sowie die „Gesetzgebung“ – zu gestatten (ebd. 37 ff.). Seine Argumente dafür sind zum einen, dass die Möglichkeit öffentlicher Aufklärung schlichtweg Menschenrecht sei (siehe ebd. 39), und zum anderen, dass das öffentliche Rasonieren über die gesellschaftlichen Einrichtungen nur zu deren Verbesserung führen und damit dem Staat nur nutzen könne (siehe ebd. 37 f.). Um Letzteres zu unterstreichen und das freie öffentliche Diskutieren von Problemen des Gemeinwesens vor dem Verdacht eines umstürzlerischen Treibens zu befreien, unterscheidet Kant einen „*öffentlichen Gebrauch*“ der Vernunft von einem „*Privatgebrauch* derselben“ (ebd. 37), der keineswegs frei sein könne, sondern verbindlichen Vorgaben unterliege²⁶⁴. Denn unter dem „*Privatgebrauch*“ der Vernunft versteht er eine durch das Aufgabenfeld des Berufes oder des Amtes beziehungsweise eine durch die staatsbürgerlichen Pflichten definierte Rationalität. Hier gehe es darum, seinen durch die gesellschaftlichen Institutionen und durch die Gesetzgebung festgelegten Rollen und Funktionen nachzukommen und sich den entsprechenden Anforderungen zu beugen:

„Hier ist es nun freilich nicht erlaubt, zu rasonniren; sondern man muß gehorchen“ (ebd.).

So hat nach Kant die Konstitution einer freien Öffentlichkeit zur Bedingung, dass die Bürger die öffentlich geäußerte Kritik am Bestehenden nicht unmittelbar praktisch nehmen und selbst die gesellschaftlichen Einrichtungen entsprechend zu verändern suchen, sondern das den dazu befugten Autoritäten überlassen. Insofern geht die Gewährung von Meinungs- und Redefreiheit mit einer Trennung

²⁶⁴ Siehe hierzu auch Meyer-Drawe 53.

von zwei Sphären einher: einerseits der Sphäre der Öffentlichkeit, in der alles hinterfragt werden kann und darf, in der aber nicht praktisch über die Geschehnisse des Gemeinwesens entschieden wird; andererseits der Sphäre des Alltags, der durch die Gesetzgebung und durch berufliche, religiöse und staatliche Über- und Unterordnungsverhältnisse bestimmt ist. Das heißt nach Kant aber nicht, dass öffentliche Kritik praktisch bedeutungslos sei: Erstens könne sie Wirksamkeit dadurch erlangen, dass sie Einfluss „auf die Grundsätze der Regierung“ ausübe; zweitens verändere sie vor allem „die Sinnesart des Volkes“, indem sie es daran gewöhnt, sich bei der Beurteilung von Problemen des Gemeinwesens auf einen allgemeinen Standpunkt zu stellen²⁶⁵ (ebd. 41 f.).

Indem Kant Aufklärung als einen durch einen freien öffentlichen Diskurs vermittelten gesellschaftlichen Bildungsprozess versteht und in seiner Aufklärungsschrift die gesellschaftlichen Bedingungen untersucht, die dieser Bildungsprozess erfordert, erweist sich diese Schrift als Fortführung und Weiterentwicklung seiner Überlegungen dazu, wie in der Gesellschaft ein Standpunkt der Vernunft – eine aufs Allgemeinwohl gerichtete, moralische Betrachtungs- und Beurteilungsweise – allgemeine Verbreitung finden könne, wie er sie vor allem in den *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren: 1393, 1394 und 1407 festgehalten hat²⁶⁶. Hatte er insbesondere in der *Reflexion 1393* bereits „Philosophen“ und „Geistlichen“ als Protagonisten einer moralischen Bildung der Gesellschaft genannt (siehe *Reflexion 1393*, RA XV 606), so erweitert er diesen Personenkreis in seiner Aufklärungsschrift auf die gebildeten Funktionsträger in Staat und Gesellschaft und bestimmt deren aufklärerisches Wirken näher als Meinungsbildung im Rahmen einer kritischen Öffentlichkeit.

Im Rahmen seines auch in der *Berlinischen Monatsschrift* – zwei Jahre nach der Aufklärungsschrift – erschienenen Aufsatzes *Was heißt: sich im Denken orientieren?* stellt Kant in einer Fußnote eine unmittelbare Verknüpfung der Aufklärungsthematik mit der Erziehung her²⁶⁷:

„Aufklärung in *einzelnen Subjecten* durch Erziehung zu gründen, ist [...] gar leicht; man muß nur früh anfangen, die jungen Köpfe zu dieser Reflexion zu gewöhnen. Ein *Zeitalter* aber aufzuklären, ist sehr langwierig; denn es finden sich viele äußere Hindernisse, welche jene Erziehungsart theils verbieten, theils erschweren“ (*Orientieren*, VIII 147, Fn.).

Die Erziehung könne einen Beitrag zur Schaffung einer aufgeklärten Denkungsart leisten, indem sie es als ihre Aufgabe begreife, den Nachwuchs mit dieser Art zu denken vertraut zu machen.²⁶⁸ Dies kann nach Kant jedoch nur bei „*einzel-*

²⁶⁵ Siehe hierzu auch Irrlitz 417; Dörpinghaus: *Aufklärung* 124 f..

²⁶⁶ Siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

²⁶⁷ Zu Anlass und Hintergrund dieses Aufsatzes, in dem Kant den auf einem Bedürfnis der Vernunft gegründeten Gottesglauben von metaphysisch doktrinären Anmaßungen, ein Wissen über Glaubensgegenstände zu erlangen, einerseits und von einer auf Gefühl und übersinnlichen Anschauung gegründeten Gewissheit über Gott und dessen Geboten andererseits unterscheidet und den Vernunftglauben gegen beides verteidigt, siehe Irrlitz 419 ff.

²⁶⁸ Den Möglichkeiten und Grenzen einer Pädagogik, die Aufklärung im Kantischen Sinn als ihre Aufgabe begreift, geht Marian Heitger näher in seinem Aufsatz *Aufklärung als pädagogisches Programm* nach.

nen *Subjecten*“ geschehen. Geradezu in Umkehrung seiner in der Aufklärungsschrift geäußerten Ansicht (siehe *Aufklärung*, VIII 36) spricht er hier davon, dass die individuelle Aufklärung „leicht“ sei, die gesellschaftliche dagegen auf schwerwiegende „Hindernisse“ stoße. Dieser vermeintliche Widerspruch löst sich jedoch auf, wenn man bedenkt, dass Kant hier von der Erziehung des Nachwuchses redet. Hatte er in der Aufklärungsschrift den ausgebildeten Verstand von Erwachsenen vor Augen, der durch eine „selbst verschuldete Unmündigkeit“ charakterisiert sei (ebd. 35), gegen die das Programm der Aufklärung gerichtet sei, so bezieht er sich hier auf den noch nicht fertig entwickelten und deswegen auf eine bestimmte Denkungsart noch nicht festgelegten Verstand von Kindern. Deswegen begnügt er sich auch bei der näheren Bestimmung der Erziehung, die die Gründung einer aufklärerischen Denkungsart beim Nachwuchs zum Ziel hat, damit, sie als „Gewöhnung“ „zu dieser Reflexion“ zu bezeichnen. Seinen Hinweis auf „Hindernisse“ für die Aufklärung eines „Zeitalters“ kann man in doppelter Weise verstehen, je nachdem, ob er in dem Ausdruck „Erziehungsart“ Erziehung im engeren Sinn meint oder als Synonym für Bildung verwendet²⁶⁹: Ist das Letztere der Fall, so kann man unter „Erziehungsart“ die in der Aufklärungsschrift dargestellte Volksbildung durch die kritische, nur der Vernunft verpflichtete öffentliche Diskussion allgemeiner Anliegen des Gemeinwesens fassen und bei den „Hindernissen“ in Übereinstimmung mit dieser Schrift an anti-aufklärerische Kräfte in Staat, Kirche und Gesellschaft denken, die ein Interesse an der fraglosen Geltung des Überlieferten haben und eine freie Öffentlichkeit möglichst zu verhindern suchen. So hat Kant ja auch dort festgehalten, dass „ein Publicum nur langsam zur Aufklärung gelangen“ könne (ebd. 36). Ist hingegen das Erstere der Fall, so verweist er darauf, dass es außerpädagogische Hinderungsgründe gebe, die der allgemeinen Verbreitung einer Erziehung, die die Kinder zum selbständigen Gebrauch ihres Verstandes anleitet und ermuntert, entgegenstehen. Auch bei dieser Lesart kann man in Kants Hinweis auf „äußere Hindernisse“ eine Anspielung auf anti-aufklärerische Kräfte sehen; man kann aber darüber hinaus darin auch eine Bezugnahme auf seine in der *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht* (siehe *Idee*, VIII 26 ff.)²⁷⁰ und in den *Reflexionen zur Anthropologie* (siehe insbesondere die *Reflexion 1393*, RA, XV 606)²⁷¹ festgehaltene Ansicht erkennen, dass die Einrichtung eines öffentlichen, staatlich getragenen Erziehungswesens, das sich einem aufklärerischen Erziehungsauftrag verschreibe, eine republikanisch-rechtsstaatliche Verfasstheit des Gemeinwesens im Innern sowie friedliche, nach Grundsätzen des Völkerrechts gestaltete Beziehungen der Staaten untereinander voraussetze.

Kant scheint in seiner Fußnote der Meinung zu sein, dass es für eine Erziehung, die zum selbständigen Verstandesgebrauch anleitet, keiner besonderen pädagogischen Vermittlung bedürfe. Spricht er doch davon, dass es „gar leicht“ sei, in der Erziehung „die jungen Köpfe zu dieser Reflexion zu gewöhnen“ (*Orientiren*, VIII 147,

²⁶⁹ Dagegen ist damit, dass Kant von „jungen Köpfen“ spricht, klargestellt, dass er hier von Erziehung im engeren Sinn redet, auch wenn er bei seiner Abgrenzung: „Aufklärung in *einzelnen Subjecten* durch Erziehung zu gründen“, Erziehung als Synonym für Bildung verwenden würde.

²⁷⁰ Siehe hierzu III.4.1 der vorliegenden Arbeit.

²⁷¹ Siehe hierzu II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

Fn.). Betrachtet man aber seine unmittelbar vor diesem Zitat stehende Erläuterung dazu, was er unter einer aufgeklärten Denkungsart versteht, so sind Zweifel angebracht, ob er wirklich dieser Auffassung ist:

„Selbstdenken heißt den obersten Probirstein der Wahrheit in sich selbst (d. i. in seiner eigenen Vernunft) suchen; und die Maxime, jederzeit selbst zu denken, ist die **Aufklärung**. Dazu gehört nun eben so viel nicht, als sich diejenigen einbilden, welche die Aufklärung in *Kenntnisse* setzen: da sie vielmehr ein negativer Grundsatz im Gebrauche seines Erkenntnisvermögens ist, und öfter der, so an Kenntnissen überaus reich ist, im Gebrauche derselben am wenigsten aufgeklärt ist. Sich seiner eigenen Vernunft bedienen, will nichts weiter sagen, als bei allem dem, was man annehmen soll, sich selbst fragen: ob man es wohl thunlich finde, den Grund, warum man etwas annimmt, oder auch die Regel, die aus dem, was man annimmt, folgt, zum allgemeinen Grundsatz seines Vernunftgebrauchs zu machen. Diese Probe kann ein jeder mit sich selbst anstellen; und er wird Aberglauben und Schwärmerei bei dieser Prüfung alsbald verschwinden sehen, wenn er gleich bei weitem die Kenntnisse nicht hat, beide aus objectiven Gründen zu widerlegen. Denn er bedient sich blos der Maxime der *Selbsterhaltung* der Vernunft“ (*Orientiren*, VIII 146 f., Fn.).

Kant grenzt sich damit von der Auffassung der französischen Enzyklopädisten ab, die unter Aufklärung eine möglichst umfassende Ansammlung von Wissen und dessen umfassende Verbreitung verstehen. Aufklärung besteht für Kant in einer geistigen Stellung zum Denken, in der Befolgung des „negativen Grundsatzes“, keine Ansichten, Überzeugungen und Theoreme zu übernehmen, die man nicht selbst auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft hat, und bei dieser Überprüfung nichts als Begründung gelten zu lassen, der man an anderer Stelle nicht zu folgen gewillt ist. Aufklärung ist deswegen für Kant eine methodisch angeleitete, gegen „Aberglauben“ und „Vorurtheile“ (*KdU*, V 294) gerichtete Besinnung der Vernunft auf sich selbst. Ob es „gar leicht“ sei, in der Erziehung „die jungen Köpfe zu dieser Reflexion zu gewöhnen“ (*Orientiren*, VIII 147, Fn.), erscheint jedoch wegen des dafür erforderlichen hohen Ausbildungsniveaus der kognitiven Fähigkeiten ohne pädagogische Vermittlung als zweifelhaft²⁷². So hält auch Kant in der *Kritik der Urtheilskraft* fest, „daß Aufklärung zwar in Thesi leicht, in Hypothesi aber eine schwer und langsam auszuführende Sache sei“²⁷³ (*KdU*, V 294 Fn.).

²⁷² Eine solche pädagogische Vermittlung hat Kant in seiner *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre 1765-1766* geleistet. Diese Vorlesungsankündigung kann man als Charakterisierung der Grundzüge der Methodik einer Erziehung ansehen, deren Zweck die Befähigung zum selbständigen Verstandesgebrauch ist. Siehe hierzu das entsprechende Unterkapitel in der vorliegenden Arbeit.

²⁷³ Allerdings führt er dort als Begründung dafür, „daß Aufklärung [...] eine schwere und langsam auszuführende Sache sei“, die „Wißbegierde“ des Menschen in Bezug auf „das, was über seinen Verstand ist“, an (*KdU*, V 294 Fn.). Jedoch versteht sich Kants didaktische Reflexion in der *Nachricht* auch als Beitrag zur Verhinderung der „frühklugen Geschwätzigkeit junger Denker, die blinder ist als irgend ein anderer Eigendünkel und unheilbarer als die Unwissenheit“ (*Nachricht*, II 305).

IV

1791-1798

Bezieht man vom chronologischen Aufbau der vorliegenden Arbeit her die innerhalb der neunziger Jahre des 18. Jahrhunderts veröffentlichten Schriften Kants in eine Darstellung seiner pädagogischen Fragestellungen mit ein, so scheint sich aus der Thematik der *Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, der *Metaphysik der Sitten* und der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* ein unmittelbarer Bezug zu Fragen der Erziehung oder Pädagogik nicht anzubieten.

Da die genannten Schriften jedoch die unterschiedlichsten Ansätze und Fragestellungen aus dem Bereich der Moral-, Religions- und Rechtsphilosophie wie der Anthropologie aufgreifen, aber nur stellenweise in den systematischen Zusammenhang gestellt werden, der sich im jeweiligen Titel der Buchveröffentlichung andeutet – vor allem die *Metaphysik der Sitten* wie die *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* leiden an einem Mangel an konzeptueller Systematik, die auch in editorischer Hinsicht zu einigen Schwierigkeiten geführt hat –, befinden sich unter den disparaten Konzepten, Reflexionen und Entwürfen Kants auch diverse Überlegungen zu pädagogischen und erzieherischen Fragen, die unmittelbar aus der Thematik der jeweiligen Buchtitel nicht sofort erschlossen werden können.

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich dadurch die Schwierigkeit, den Rahmen und die Absicht der gewählten Zwecksetzung der einzelnen Schriften der neunziger Jahre als Hintergrund für die Erörterung pädagogischer oder erzieherischer Fragen, die Kant an mehreren Stellen anspricht, insoweit einzubeziehen, dass Stellenwert und Absicht pädagogischer und erzieherischer Implikationen, die Kant anspricht, deutlich werden, ohne dass gleichzeitig eine systematische Gesamtdarstellung der jeweiligen Schriften – soweit diese über die Ankündigung des Buchtitels hinaus überhaupt vorhanden ist – erfolgen kann.

Unter dieser Einschränkung soll deutlich werden, dass der Stellenwert der Kantischen Überlegungen und Reflexionen zu Aufbau und Gestaltung einer eigenständigen Erziehungslehre, wie diese vor allem aus seiner Überlegungen der siebziger Jahre stammen, in den neunziger Jahren sich auf die proklamierte Notwendigkeit einer pädagogisch beförderten Moralphilosophie beziehen. Dadurch kommt es – gerade in der letztveröffentlichten Arbeit zur *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* – zum Paradoxon, dass Kant zwar für die individuelle menschliche Entwicklung im Rahmen seines geschichtlich-anthropologischen Werdegangs den Stellenwert der Erziehung des Individuums wie der Gesellschaft zur fundamentalen Voraussetzung menschlichen Fortschritts erklärt, ohne aber über die eigene methodische Forderung nach einer wissenschaftlich-systematischen Erziehungstheorie hinauszugehen.

1. Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft (1793)

Mit der im Vorfeld zur *Metaphysik der Sitten* entstandenen Schrift über *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (1793) widmet sich Kant der näheren Untersuchung des Verhältnisses von Moral und Religion, das er in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* und der *Kritik der praktischen Vernunft* bereits als Postulatenlehre entwickelt hat¹.

Mit seiner Bestimmung der Religion *innerhalb* der Grenzen der bloßen Vernunft wird das traditionelle Verhältnis von Religion und Moral insofern neu begründet, als Religion nicht mehr als alleiniger Orientierungsmaßstab moralischer Gesinnung in Lehre und Dogma scholastischer Kirchentradition vorausgesetzt ist, in Form fester Glaubenslehren der christlichen Offenbarungsgeschichte „geglaubt“ werden muss, sondern als Produkt des moralischen Bewusstseins, als moralischer „Zweck“ der Betätigung von Vernunft neu konstituiert wird. Religion wird dadurch – in Kants Terminologie – zur „Vernunftreligion“ und setzt sich als „natürliche Religion“, als Produkt individueller Vernunftpraxis ethischen Handelns von allen scholastischen und dogmatischen Glaubenslehren ab, die ethische Lebensführung allein als Vollzug religiöser Glaubensregeln verstehen. Kant begründet damit zunächst die Unabhängigkeit der Moral von ihrer religiösen Herkunft christlicher Glaubenslehre, indem er mit der Idee des höchsten Gutes das religiöse Bewusstsein göttlicher Transzendenz als notwendige *Wirkung* vernunftgemäßen Handelns entwickelt – und nicht in der Idee Gottes voraussetzen muss. Das religiöse Bewusstsein wird der Betätigung der menschlichen Vernunft eingeschrieben und hat nicht mehr in der Form einer deontologischen Ausrichtung der Moral deren Zwecke zu bestimmen². Hat Kant schon in der transzendentalen Dialektik der *Kritik der reinen Vernunft* die in den theologischen Gottesbeweisen vorhandenen Ansprüche auf die *Beweisbarkeit göttlicher Existenz* zurückgewiesen – einer Existenz, die wir nicht *wissen, also nicht voraussetzen* können –, wird die Idee Gottes allerdings als *regulative Idee* der praktischen Vernunft in der Zwecksetzung moralischer Gesinnung umso „notwendiger“, da das „gute“ Handeln des Individuums erst in Übereinstimmung mit einer sittlich-allgemeingültigen Norm zu der „Glückseligkeit“ gelangt, das eigene Wollen als notwendige Pflicht zu verfolgen³.

Im Vorwort zur ersten Auflage der Religionsschrift formuliert Kant diesen Gedanken einer „notwendigen Beziehung“ der Freiheit ethischer Willensbestimmung zu einer religiösen „Zweckbestimmung“ im Glauben: Zwar bedarf die

¹ Siehe dazu die Ausführungen Kant in der *Kritik der praktischen Vernunft: Das Dasein Gottes als ein Postulat der reinen praktischen Vernunft* (KpV, V 124 ff.).

² Zum Begriff der deontologischen Moral siehe zuletzt Mikhail: *Kant als Pädagoge* 56 f. wie auch Koch: *Didaktik* 82.

³ Die methodische Programmatik seines Religionsbegriffes fasst Kant in einer Fußnote der Vorrede der Religionsschrift zusammen: „Wenn nun aber die strengste Beobachtung der moralischen Gesetze als Ursache der Herbeiführung des höchsten Guts (als Zwecks) gedacht werden soll: so muß, weil das Menschenvermögen dazu nicht hinreicht, die Glückseligkeit in der Welt einstimmig mit der Würdigkeit glücklich zu sein zu bewirken, ein allgemeinvermögendes moralisches Wesen als Weltherrscher angenommen werden, unter dessen Vorsorge dieses geschieht, d.i. die Moral führt unausbleiblich zur Religion“ (*Religion*, VI 7 f.).

ethische Willensbestimmung – die Autonomie der Vernunft – zunächst „weder der Idee eines anderen Wesens über ihr [...] um seine Pflicht zu erkennen, noch einer anderen Triebfeder als des Gesetzes selbst, um sie zu beobachten“ (*Religion*, IV 3), aber da es der Vernunft doch nicht „gleichgültig“ sein kann,

„wie die Beantwortung der Frage ausfallen möge: was dann aus diesem unserem Rechtshandeln herauskomme, und worauf wir, gesetzt auch, wir hätten dieses nicht völlig in unserer Gewalt, doch als auf einen Zweck unser Thun und Lassen richten können, um damit wenigstens zusammen zu stimmen“ (ebd. 5).

verlangt die Vernunft doch nach einem „Zweck“, einem Orientierungsmaßstab sittlicher Normen, an dem sie sich ausrichtet. Es ist die „Idee eines höchsten Guts in der Welt, zu dessen Möglichkeit wir ein höheres, moralisches, heiligstes und allvermögendes Wesen annehmen müssen“ (ebd.)

Die Idee Gottes existiert damit als „Richtmaß unserer Handlungen, als das Verhalten dieses göttlichen Menschen in uns [...] womit wir uns vergleichen, beurteilen und dadurch uns bessern, obgleich [wir] es niemals erreichen können“ (*KrV*, B 597).

Mit der kategorialen Zuschreibung der Idee Gottes als transzendenter Idee, Produkt und Notwendigkeit der praktischen Vernunft weist sich die Religionsschrift als genuin religionsphilosophische Schrift aus⁴. Gleichzeitig richtet sich deren Gedankenführung – vor allem des ersten Teilstücks über das Verhältnis einer „natürlichen Anlage zum Guten“ und dem „Hang zum Bösen“ in der menschlichen „Natur“ – auch auf die grundlegende Frage nach Möglichkeit versus Unmöglichkeit menschlicher Erziehung und Bildung, ohne dass die Religionsschrift selbst als expliziter Beitrag in dieser Hinsicht gelesen werden kann bzw. von Kant selbst so konzipiert war.

Der cursorische Durchgang der Religionsschrift in der vorliegenden Arbeit dient vor allem der Absicht, die durch Kant vollzogene Einordnung des Verhältnisses von Religion und Moral als Absage an seine noch in den siebziger Jahren verkündete Programmatik eines durch aufklärerische Tugendlehre praktizierten Ideals erzieherischer Bildung zu lesen, da die Reflexionen der Religionsschrift den Erziehungsprozess zum Instrument der gesinnungsmäßigen Vermittlung religiösen Bewusstseins erklären und die christlich-protestantische Biblexegese – in der Kantischen Interpretation des Neuen Testament figuriert das Leben Jesu als Exempel tugendhafter Lebensführung – zum Instrument und Muster moralischer Lebensführung proklamieren.

⁴ Die religionsphilosophischen Bezüge und deren systematische Darstellung sind nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit; in der Entwicklung des Kantischen Denkens wechselt die Funktionszuweisung der Religion vom Mittel moralischer und pädagogischer Zwecksetzung hin zur eigentlichen Zwecksetzung menschlicher Existenz. Wenn Kants Überlegungen allerdings „weitgehend unabhängig von seinen religionsphilosophischen Bezügen“ (Schönherr: *Das Böse* 46) interpretiert werden sollen, wird ein wesentliches Moment der Religionsschrift unberücksichtigt gelassen. Indem aus dem Verhältnis von Moral, Religion und praktischer Vernunft Folgerungen hin zu einer möglichen Erziehungslehre Kants extrapoliert werden, soll eine mögliche Erziehungslehre Kants ohne die religionsphilosophische Verankerung in Moral und Religion gelesen werden, die zumindest die religionspädagogische Zwecksetzung der Schrift völlig negiert.

Religion – folgt man Kants Ausführungen – übernimmt damit die wesentliche Aufgabe *des* Erziehungsinstruments schlechthin, ersetzt die eigenständige – in Kants Worten: systematische – wissenschaftliche Entwicklung des Prozesses erzieherischen Handelns, und steht den durch Kant in den siebziger Jahren entwickelten Ansätzen für eine Erziehungsprogrammik entgegen. Entgegen dem früheren Programm der Herauentwicklung der Moral des guten Wollens, für das *neben* Staat, Gesellschaft und Religion auch der Erziehung eine wesentliche Funktion eingeräumt und deren systematisch-wissenschaftliche Grundlegung gefordert wurde, wird nun umgekehrt Erziehung zum Bestandteil religiöser Bewusstseinsbildung.

1.1. „Das Böse“ – die schlechte Empirie menschlicher Existenz

Im ersten Teilstück der Religionsschrift, *Von der Einwohnung des bösen Principis neben dem guten: oder über das radicale Böse in der menschlichen Natur (Religion, VI 19)*, stellt Kant die Frage nach der existentiellen Möglichkeit *der menschlichen Natur*, das Streben nach vergänglichen Glücksgütern oder Glückseligkeit durch die Orientierung am moralischen Gesetz zu ersetzen. Die Möglichkeit zur Entwicklung des sittlich Guten als Zwecksetzung autonomer Vernunft wird ins Verhältnis zur „Natur des Menschen“ gesetzt und unter die Frage gestellt, inwiefern sich eine moralische Bildung an der Natur des Menschen bricht.

Jegliche Vorstellungen auf einen unaufhaltsamen Prozess der sittlichen Besserung der Menschen, die auf eine Rückgewinnung der „guten Natur“ ausgerichtet sind und annehmen, dass diese „sittliche Anlage zum Guten in uns auszubilden, die Natur selbst beförderlich [sei]“ (ebd. 20), kennzeichnet Kant als „gutmütige Voraussetzung der Moralisten“:

„die wohl allein unter Philosophen und in unsern Zeiten vornehmlich unter Pädagogen Platz gefunden hat: daß die Welt gerade in umgekehrter Richtung, nämlich vom Schlechten zum Bessern, unaufhörlich (obgleich kaum merklich) fortrücke, wenigstens die Anlage dazu in der menschlichen Natur anzutreffen sei“ (ebd. 19 f.).

Einer quasi deterministischen Entwicklung des Menschen hin zum sittlich „Guten“ gegenüber, die allein auf die ‚gute Natur‘ menschlicher Existenz rekurriert, gibt sich Kant illusionslos, da es nicht genug sein kann, den „Keim des Guten“ sich ungehindert entwickeln zu lassen.

Obwohl Kant auch die „Anlagen zum Guten in der menschlichen Natur“ anlegt – er folgt hier seiner anthropologischen Grundbestimmung des Menschen durch die Beschreibung einer „Anlage für die Tierheit [...] für die Menschheit [...] für seine Persönlichkeit“ (ebd. 26), wovon nur die letztere „allein für sich selbst praktische, d.i. unbedingt gesetzgebende Vernunft zur Wurzel habe“ (ebd. 28) – sieht er diese durch einen „Hang zum Bösen“ fundamental herausgefordert. Die Empirie menschlicher Handlungen, die Betätigung der ethischen Willensausrichtung hin zur Realisierung des „Guten“ bleibt in der Diskrepanz zwischen dem guten Wollen und einem „Hang zum Bösen“ befangen, die in ihrer Gegensätzlichkeit beide als mögliche Zwecksetzung menschlicher Willensausrichtung offenbleiben und sich als Dichotomie menschlicher Willensbetätigung unversöhnlich gegenüberstehen. Eine

zwingende Praxis des „guten Handelns“ im Sinne der Ausrichtung auf eine ethisch-gute Maxime ist nicht absehbar, da sie der menschlichen Willkür unterliegt, welche „Triebfeder“ in die Maxime aufgenommen wird. Die Entscheidung zwischen „Gut“ und „Böse“ bleibt als normative Handlungsorientierung ethischer Gesinnung der willkürlichen Entscheidung des Individuums vorbehalten und ist durch ihre scheinbare ethische Indifferenz geprägt⁵.

Kant spart nicht mit der „Menge schreiender Beispiele, welche uns die Erfahrung an den Taten der Menschen vor Augen stellt [...], daß nun ein solcher verderbter Hang im Menschen gewurzelt sein müsse“ (ebd. 32-33). Die „Taten der Menschheit“ lesen sich als „lange melancholische Litanei von Anklagen“ (ebd. 33), „von geheimer Falschheit, selbst bei der innigsten Freundschaft, [...] von einem Hange, denjenigen zu hassen, dem man verbindlich ist, [...] den Lastern der Kultur und Zivilisierung“ (ebd.) bis zu dem „äußeren Völkerzustand [...], da zivilisierte Völkerschaften gegeneinander im Verhältnisse des rohen Naturzustandes (eines Standes der beständigen Kriegsverfassung) stehen“ (ebd. 34). Und gerade bei den „Grundsätze[n] der großen Gesellschaften, Staaten genannt“ (ebd.), so Kants Urteil, hat noch kein Philosoph deren Wirken „mit der Moral in Einstimmung bringen“ (ebd.) können.

Den unterschiedlichsten Betätigungen des menschlichen Willens und seiner jeweiligen Zwecksetzung – Heuchelei, Falschheit, Laster der Kultur bis zum Kriegs- und Staatshandeln – entnimmt Kant ein summarisches Urteil: Da jeder Tat ein „subjektiver Bestimmungsgrund der Willkür [...] vorhergeht“ (ebd. 31), ist die jeweilige Tat Spiegelbild der Gesinnung des Menschen, in der sich der Kampf „des guten Prinzips, mit dem bösen, um die Herrschaft über den Menschen“ (ebd. 57) als eigene Natur des Willens widerspiegelt⁶.

Die Gesinnung des Menschen – die die allgemeine Natur des Menschen in individueller Weise repräsentiert – wird zum Kampfplatz zwischen der „Anlage zum Guten“ und eines „Hangs zum Bösen“, den Kant als das „radikal Böse“ oder das „böse Herz“ qualifiziert, „einem Hang“ der „zwar angeboren sein kann, aber doch nicht als solcher vorgestellt werden darf: sondern [...] als von dem Menschen selbst sich zugezogen gedacht werden kann“ (ebd. 29).

„Es ist aber hier nur vom Hange zum eigentlich, d.i. zum Moralisch-Bösen, die Rede; welches [...] in dem subjektiven Grunde der Möglichkeit der Abweichung der Maximen vom moralischen Gesetze bestehen muß, und, wenn dieser Hang als allgemein zum Menschen gehörig angenommen werden darf, ein natürlicher Hang des Menschen zum Bösen genannt werden wird“ (ebd.).

Jeden deterministischen Gedanken auf eine anthropologische bestimmte „gute Natur“ des Menschen wie den theologischen Gedanken einer der menschlichen

⁵ Den Gedanken einer gleichzeitigen oder -wertigen Anlage zum Bösen und Guten lehnt Kant allerdings ab: Der Mensch „kann auch nicht in einigen Stücken sittlich gut, in anderen zugleich böse sein“ (*Religion*, VI 24).

⁶ Dörpinghaus (*Das radikal Böse* 17) übernimmt Kants Interpretation der Belege für die Existenz des Bösen als gelungene Referenz an die ‚lebenspraktischen‘ Bezüge der Kantischen Religionsphilosophie. Ob die Beschreibung menschlicher Lebenspraxis sich allerdings unter die Abstraktion ‚Gut‘ versus ‚Böse‘ beugen lässt, bleibt damit eher unbeantwortet.

Existenz zugeschriebenen Sündhaftigkeit lehnt Kant dabei ab⁷. Die Aufnahme des „Guten“ oder „Bösen“ bleibt allein Akt individueller menschlicher Vernunftdisposition – und ist als solcher zunächst sowohl wesentlicher Einflussnahme durch pädagogische Intervention wie der Annahme einer „natürlichen“ Prägung des Menschen entzogen.

„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. Wenn es heißt: er ist gut geschaffen, so kann das nichts mehr bedeuten, als er ist zum Guten erschaffen, und die ursprüngliche Anlage im Menschen ist gut; der Mensch ist es selber dadurch noch nicht, sondern nachdem er die Triebfedern, die diese Anlage enthält, in seine Maxime aufnimmt, oder nicht (welches seiner freien Wahl gänzlich überlassen sein muß), macht er, daß er gut oder böse wird“ (ebd. 44).

Der letzte Grund des Bösen⁸ – dessen Ausfluss in der „Erfahrung [...] an den Thaten der Menschen“ (ebd. 33) für Kant allzu „offenkundig ist“, mithin als empirisches Faktum konstatiert wird⁹ – bleibt für Kant letztlich „unerforschlich“, da er eben so gelesen werden müsste, dass er als „Vernunftursprung [...] uns selbst zugerechnet werden muß, folglich jener oberste Grund aller Maximen wiederum die Annahme einer bösen Maxime erfordern würde“ (ebd. 43). Das „Gute“ zu erlangen, stellt damit keine Selbstverständlichkeit dar, die sich aus der moralischen Qualität der Vernunft ergibt oder durch erzieherische Einwirkung einer Tugendlehre erzeugt wird, sondern leidet unter subjektiven Einschränkungen und Hindernissen, die der „bösen Natur“ des menschlichen Willens entstammen.

Das Programm einer ethisch ausgerichteten Lebensführung zum Zweck der Realisierung des Guten, die freie Wahl des Individuums zur Pflichterfüllung des kategorischen Imperativs, die noch in den achtziger Jahren proklamierte Identität von aufgeklärtem Vernunftglauben und ethisch-moralischer Lebensführung, kontrastiert Kant damit in der Religionsschrift mit der Beschreibung einer Schranke der ethisch-tugendhaften Willensausrichtung, die sich dem kategorialen Willen zur Realisierung des höchsten Gutes entgegensetzt.

⁷ Unter dieser Gedankenführung interpretiert Kant das biblische Bild der Erbsünde, dessen genauere theologische Interpretation bei Schönherr angesprochen wird.

⁸ Lutz Koch (*Didaktik* 193) hält die Neuaufnahme der Kategorie des Bösen – wie bei Kant entwickelt – in die moderne Moralpädagogik für unerlässlich. Ob darin wirklich ein Defizit moderner Moralpädagogik auszumachen ist, wie Koch bemerkt, oder nicht eher auf die bewusste Ablehnung eines undeutlichen Moralbegriffs zu schließen ist, der in seiner Abstraktion sich als philosophisches Konstrukt erweisen dürfte – ist nicht Kochs Thema und kann mit der vorliegenden Arbeit auch nicht endgültig abgeklärt werden. Ob allerdings allein unter Hinweis auf die moderne Vernachlässigung eines Begriffes schon dessen Wiederaufnahme gerechtfertigt scheint, ist mehr als fragwürdig.

⁹ Lässt sich das Böse in der Empirie menschlicher Handlung auffinden und beschreiben, bleibt das Gute nur als Ideal menschlich-moralischer Zwecksetzung zu konstatieren. Vgl. dazu *Religion*, VI 66 ff.: *Schwierigkeiten gegen die Realität dieser Idee und Auflösung derselben*. Hält man konsequent an Kants Entgegensetzung fest, erweist sich die ‚Tugendlehre‘ – als Lehre des sittlich Guten – nicht in der – unerreichbaren – Zwecksetzung bestimmter Tugenden, sondern als permanentes Ideal einer moralischen Haltung, die das Gute für sich reklamiert, ohne es benennen zu können.

Die von Kant der menschlichen Vernunft eingeschriebene Anlage für das „höchste Gut“, die mit dem kategorischen Imperativ als Postulat der Vernunft verankerte „Anlage zum Guten“, würde jedoch über die gleichzeitige Aufnahme einer „bösen Maxime“ als ihrem Gegenteil zum Bestandteil der Betätigung praktischer Vernunft und zum scheinbaren Paradoxon eines gleichzeitigen natürlichen Hanges zum Bösen und einer natürlichen Anlage zum Guten führen. In dieser Konsequenz kommt es zu einem moralpädagogischen Dilemma, das Kant in der Frage formuliert, wie „es nun möglich sei, daß ein natürlicherweise böser Mensch sich selbst zum guten Menschen mache“, was „alle unsere Begriffe“ übersteige: „denn wie kann ein böser Baum gute Früchte bringen?“ (ebd. 45)

1.2. Der Stellenwert der Pädagogik zwischen „Reform der Sinnesart“ und „Revolution der Denkungsart“.

Die moralische Restauration der ursprünglichen Anlage zum Guten, der schwierige individuelle Selbstfindungsprozess, den „Keim des Guten, in seiner ganzen Reinigkeit“ *wiederherzustellen*, als Triebfeder der praktischen Vernunft zu rekonstruieren, verlangt dabei alles mehr als eine „allmähliche Reform“ tugendhaften Verhaltens einzuüben, wie Kant dies etwa in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* noch mit pragmatischen Erziehungsregeln für tugendhaftes Verhalten formuliert, sondern muss durch eine „Revolution in der Gesinnung“ – in alttestamentarischer Formulierung: „durch eine Art von Wiedergeburt¹⁰, gleich als durch eine neue Schöpfung“ – die „Änderung des Herzens“ (ebd. 47) bewirken¹¹. Der böse Mensch muss „durch eine einzige unwandelbare EntschlieÙung“ (ebd. 48) die Verkehrung seiner moralischen Triebfeder wieder „umkehren“¹². Obwohl es

¹⁰ Dass der Prozess der Wiedergeburt – jenseits der Anleihe aus der biblischen Metaphorik – undeutlich bleibt, vermerkt nicht nur Groothoff (*Begründung* 197). Das Bild der Wiedergeburt bzw. des revolutionären Gesinnungsakts verdeutlicht nur einen fundamentalen Umkehrprozess, dessen Inhalt auch nicht eindeutig auf ‚Rückkehr‘ oder ‚Erneuerung‘ auszulegen ist. Kant will eine grundsätzliche Hinwendung zur subjektiven Aufnahme des Sittengesetzes als bewussten – autonomen – Akt des Willens kennzeichnen, der sich von der passiven – heteronomen – Aufnahme „willkürlicher“ Zwecke scheidet.

¹¹ Koch (*Didaktik* 272) verweist auf ähnliche Charakterisierungen des Prozesses der Vernunft, die Kant etwa in der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* als ‚Explosion‘ kennzeichnet. Dass der Gebrauch dieser häufig von Kant benutzen Metapher auch schon eine ‚Explosionstheorie‘ enthalte, wollen Fischer (*Methode* 320) und Bockow (153) dadurch belegen, dass sie die wechselnde Metaphorik Kants an verschiedenen Stellen anzeigen – ohne dass eine inhaltliche Explikation dieser sogenannten Theorie erfolgt.

¹² Christian Schönherr (*Das Böse* 52) entnimmt der Religionsschrift Kants eine Erziehungslehre, die als „doppelte“ Aufgabe die Revolution der Denkungsart und die Reform der Sinnesart zu bewältigen habe. Kants Fragestellung der Religionsschrift stellt sich jedoch der Frage nach der grundsätzlichen Möglichkeit einer Lehre sittlicher Zwecksetzung angesichts einer menschlichen Natur zwischen guter Anlage und böser Empirie und widmet sich damit der Frage nach der grundsätzlichen Möglichkeit einer Erziehungslehre. Die Frage nach Voraussetzung und Möglichkeit von Erziehung, die Kant stellt, zielt nicht auf die Entwicklung einer Erziehungslehre, die etwa auch Herbert Hornstein in Kants Religionsschrift vermisst oder zumindest für „unklar“ hält, sondern referiert vielmehr ihre Schranken.

zunächst „nicht begreiflicher ist“, „den Verfall vom Guten ins Böse [...] als das Wiederauferstehen aus dem Bösen zum Guten“ (ebd. 45) zu begründen, so „kann die Möglichkeit des letzteren nicht bestritten werden“ (ebd.) Diese „Möglichkeit“ – in der praktischen Vernunft als das Streben nach dem höchsten Gut als Postulat des Willens festgeschrieben, worauf das Sollen des Willens sich verpflichtet – ist ein dem Menschen zukommendes Seelenvermögen, das Kant als ‚Faktum‘ der Vernunft einschreibt und als Idee eines unbedingten Sollens hin auf die Verwirklichung ‚guter‘ Zwecke drängt:

„Denn ungeachtet jenes Abfalls [vom Guten zum Bösen, FL] erschallt doch das Gebot: wir sollen bessere Menschen werden, unvermindert in unserer Seele; folglich müssen wir es auch können, sollte auch das, was wir tun können, für sich allein unzutreffend sein, und wir uns dadurch nur eines für uns unerforschlichen höheren Beistandes empfänglich machen“ (ebd.).

Kant weist dadurch den traditionellen pädagogischen Intentionen der Tugendlehre, über die Besserung der sittlich-moralischen Tugend auf die Entwicklung des Individuums einzuwirken, eine neue Funktion zu, indem er sie unter den Vorbehalt einer grundsätzlichen Reformbereitschaft individueller Gesinnung stellt, die er als Akt eines „revolutionären“ Gesinnungswandels des Individuums beschreibt, der jeglichen Reformbemühungen um die sittliche Besserung tugendhaften Verhaltens vorauszugehen habe. Die Möglichkeit pädagogischer Programmatik in ihrer Einwirkung auf die gesinnungsmäßige Ausrichtung moralischer Normfindung bleibt begrenzt, kann sie ihre Wirkung nur unter der religiösen Verankerung des moralischen Willens entfalten¹³.

Was Kant denn mit der Metapher der ‚Revolution der Denkungsart‘ beschreibt, ist der Prozess einer ideellen Verdoppelung der moralischen Existenz, die sich selbst nicht nur den sinnlichen Zwecken und Trieben menschlicher Existenz ausgesetzt sieht, sondern auch unmittelbar das ‚Böse‘ als moralische Zwecksetzung verfolgt und gleichzeitig von dieser „Triebhaftigkeit“ absehen will und muss, um der eigenen moralischen Zwecksetzung auf die Realisierung des ‚Guten‘ nachzukommen und das abstrakte Menschheitsideal in der eigenen Person zu etablieren. Leitidee der moralischen Selbstbesserung bleibt die Idee des Guten, die sich jenseits der Zwecke des „empirischen“ Daseins als Forderung auf Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung der individuellen Gesinnung zugunsten der Aufrichtung der „Menschheit“ im Subjekt richtet.

Die Sicherheit in der Gültigkeit der individuell erschlossenen moralischen Zwecksetzung als allgemein-gültiger Idee des Guten erfährt das Individuum jedoch

¹³ Dass Kants Moralpädagogik ‚scheitern‘ muss (siehe dazu Löttsch 60 ff.), da im Zögling die ursprüngliche Anlage zum Guten durch den Hang des Bösen dominiert wird, ist nicht Kants Intention. Die empirische Existenz des Bösen liefert den Ausgangspunkt der moralischen Selbstvergewisserung des Individuums, das umso mehr auf die Haltung der guten Gesinnung verwiesen ist. Die offene Frage, ob diese Haltung als Resultat eines erzieherischen Programms wirksam wird oder als Prozess der autonomen Selbstbildung gelesen werden muss, heißt nicht, dass Kants Moralpädagogik ihr eigenes Ende verkündet. Die Religionsschrift ist in ihren religionspädagogischen Folgerungen auf die Besserung des Menschen ausgerichtet – wenngleich über die Form einer neu zu organisierenden Religionspädagogik.

nur in der vorausgesetzten Idee Gottes, die die Existenz des „Guten“ als menschliches Streben nach ihr verkörpert. Die transzendente Idee Gottes wird als Orientierungsmaßstab der individuellen Vernunft vorausgesetzt – als Postulat ist sie in der praktischen Vernunft verankert –, um dem Individuum Halt und Bestätigung im eigenen moralisch guten Handeln zu versprechen. Der Prozess sittlicher Bildung wird zum unendlichen Progress, dessen Ziel für den einzelnen Menschen nicht benannt und nicht erreicht werden kann, dem er sich aber im Streben nach dem ‚Guten‘ unterwirft bzw. zum Maßstab individueller Moralisierung erklärt.

Durch seine Forderung nach einer „Revolution der Denkungsart“ beschreibt Kant nichts anderes als den Akt der Hinwendung des Individuums zum Glauben und zur Religion¹⁴, die als Maßstab und Mittel für die Überzeugung der aufrechten Gesinnung und ihrer praktischen Gültigkeit gefordert ist. Religions- und Glaubenslehre werden darin zum wesentlichen pädagogischen Instrumentarium der Etablierung einer ethischen Gesinnung, die Kant als „Prinzip des guten Lebenswandels“ auf eine Stufe mit dem „rationalen Glauben“ setzt: Die Hinwendung zum Glauben wird Voraussetzung für die Wirkmächtigkeit der Ideale „guter Lebensführung“, die Idee Gottes im guten Lebenswandel zum Orientierungsmaßstab für das eigene Handeln, um damit einer „Gefahr des Rückfalls“ unter die „feindseligen Neigungen“ menschlicher Orientierung vorzubeugen. Der Mensch muss seine Lebensführung daraufhin überprüfen, ob und wie sie in Einklang mit der seiner praktischen Vernunft innewohnenden Idee Gottes zu verwirklichen ist.

Die Idee Gottes wird in der praktischen Vernunft Motiv und Triebfeder zur „guten Lebensführung“ – deren moralische Qualifizierung allerdings der Idee Gottes allein überlassen bleibt und für den Menschen uneinsehbar ist – gerade auch da der „Mensch“ das moralische Gesetz seiner „Selbstliebe“ (ebd. 36) unterordnet und sich über diese Verkehrung auch noch „blauen Dunst“ vormacht, sich für moralisch integer hält – obwohl er nur im Rahmen der „Legalität“ einer äußerlichen Pflicht folgt oder durch „Unvermögen, Temperament, Erziehung, Umstände der Zeit und des Orts“ zufällig vor „bösen Folgen“ geschützt ist (ebd. 38). Das moralische Programm zur Besserung der Moralität für die Etablierung der Sittlichkeit bleibt aus menschlicher Perspektive auf Dauer unvollendet:

„Die Entfernung aber des Guten, was wir in uns bewirken sollen, von dem Bösen, wovon wir ausgehen, ist unendlich, und sofern, was die Tat, d.i. die Angemessenheit des Lebenswandels zur Heiligkeit des Gesetzes betrifft, in keiner Zeit erreichbar“ (ebd. 66).

Es bleibt aber in der fortdauernden Idee Gottes in der menschlichen Vernunft ewig existent und für die Menschen,

„die sich und die Stärke ihrer Maximen nur nach der Oberhand, die sich über die Sinnlichkeit in der Zeit gewinnen, schätzen können, [ist es] nur als ein immer fortdauerndes Streben zum Bessern, mithin als allmähliche Reform des Hanges zum Bösen anzusehen“ (ebd. 48).

¹⁴ Dass Kants „Revolution der Gesinnung“ sich damit vor allem als ‚Selbstbildungsprozess‘ auszeichnet, vermerkt Kunz (262); dass dieser subjektiv zu vollziehende Akt der Selbstfindung diesen aus einer Erziehungslehre ausschließt (Kunz 262 ff.), ergibt sich allerdings nicht als zwingender Schluss.

Die Ausrichtung des moralischen Handelns hin auf die Realisierung des Guten bleibt damit allerdings nicht dem individuellen Glauben und der Hoffnung auf die Gnadenwirkung der göttlichen Idee überlassen, sondern geht mit der Forderung an das moralische Bewusstsein einher, im Ideal der guten Lebensführung sich in *praktischer* Hinsicht um die göttliche Gnadenwirkung verdient zu machen. Sichert die Idee Gottes als Regulativ des Handelns und als letzter Zweck der Vernunft dem Menschen die eigene „Glückseligkeit“, indem er die moralisch-hypothetischen Imperative seines Handelns in der Idee Gottes nicht nur verwirklicht sieht, sondern als Korrektiv seines Handelns perpetuierlich aus sich selbst schöpfen muss, wird die eigene Lebensführung zur individuellen Bewährungsprobe, um der „Gnadenwirkung“ Gottes gerecht zu werden, einerlei ob man den lebendigen Glauben als rationalen Glauben oder das Prinzip des guten Lebenswandels an den Anfang setzt.

Die Wiederherstellung der „Anlage zum Guten“ und ihrer guten Lebensführung erfährt somit nur in der Gnadenwirkung göttlicher Transzendenz die endgültige Beurteilung durch Gott als „teilnehmenden“ Beobachter menschlicher Tugendssuche: In der individuellen Biographie betätigt sich der „seligmachende“ Glaube der moralischen Gesinnung im dauernden Kampf gegen die von ihm selbst verschuldete Verkehrung seiner Triebfedern, und erweist sich darin als „wahrhafte und tätige Gesinnung“.

Die Ausführungen der Religionsschrift verstehen sich in dieser Gedankenführung als Verlängerung der in der *Kritik der praktischen Vernunft* dargestellten Postulatenlehre, die die Idee Gottes – neben der Unsterblichkeit der Seele und der Freiheit – als notwendige Form der Vernunftbetätigung ausführt. Moral und Religion – so Kants programmatische Forderung des Vorworts der Religionsschrift – sind für die Zwecksetzung des sittlichen Handelns der Individuen notwendig aufeinander bezogen. Die Forderung des moralischen Bewusstseins zur Realisierung der Möglichkeit menschlicher Humanisierung erfährt als Idee des Guten ihren „Zweck“, der als Idee Gottes – „vernünftig“ gedacht als Zweckhaftigkeit des absoluten „Guten“ neben den empirischen Handlungen des Individuums – auch als Auftrag zum unendlichen Progress menschlicher Humanisierung der Vernunft des menschlichen Individuums eingeschrieben ist.

1.3. Religionspädagogische Konsequenzen: Bibelhermeneutik als christliche Tugendlehre

Liegt die Bedeutung der Religionsschrift in dem von Kant vorgelegten Versuch, Moral und Religion als notwendige Beziehung der Gesetzesmäßigkeit praktischer Vernunft zu begründen, zielen die Teilstücke zwei bis vier der Religionsschrift auf den Versuch Kants, Entwicklung und Durchführung einer alternativen Religionspraxis und -lehre zu proklamieren, die wohl die eigentliche Zwecksetzung der Schrift darstellen¹⁵.

¹⁵ Umso verwunderlicher, dass diese Teilstücke der Religionsschrift in der pädagogischen Kantforschung kaum Beachtung finden. Widerspricht die eindeutige Wende Kants zur Proklamation der christlichen Religion als Zweck und Inhalt pädagogischer Bemühungen dem gängigen Bild des „Aufklärers“?

Zusammen mit der dort formulierten Kritik an zeitgenössischen Formen der Religionsvermittlung durch kirchliche und theologische Instanzen, denen durch die Explikation des Verhältnisses von Moral und Religion im Konzept einer „Vernunftreligion“ ein alternatives Programm einer Religionslehre entgegengehalten wird, verlangt Kant gegen Dogmen und Offenbarungslehre einer ‚statutarischen‘ Kirchenpraxis die Erneuerung und Reform christlicher Glaubenslehre und -praxis. Somit stellt sich die Religionsschrift auch dem Auftrag zur Vermittlung einer neuen Form von Religionspädagogik, die Kant als konsequente Verlängerung der Entwicklung der Prinzipien einer „Vernunftreligion“ versteht¹⁶.

Für die Entwicklung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit – nach der systematischen Entwicklung einer Erziehungslehre Kants – sind die im Folgenden vorgestellten Überlegungen nur in einer Hinsicht von Bedeutung: insofern Kant hier Erziehungs- und Lehrfragen vollständig nach dem Interesse ausrichtet, Einübung und Praxis religiösen Bewusstseins und den Kultus praktizierter Religionsausübung zum Zweck erzieherischen Handelns zu erklären. Religion, näher die christliche Religion, wird unmittelbar Gegenstand der Lehre und zentrales Mittel zur sittlichen Besserung des Individuums. Erzieherische Praxis und individuelle Bildung erschöpfen sich in der Hinwendung zu bzw. Neuausrichtung der christlichen Religionslehre. Entgegen der Bestimmung von Religion, die noch in der *Kritik der reinen Vernunft* als eine „Idee“ aufgefasst ist, auf die „die Menschen durch den bloßen Gebrauch [...] von selbst kommen können“, entfaltet sich ein neuer Dogmatismus des Religionsbegriffes. Als Idee einer ‚Vernunftreligion‘ oder „natürlichen Religion“, die den Gesetzmäßigkeiten menschlicher Willensbetätigung notwendig zu entspringen scheint, werden Pädagogik und Erziehung folgerichtig auf diesen Zweck ausgerichtet und instrumentalisiert. Religion und Moral werden nicht als notwendige ‚Tatsachen‘ des moralischen Bewusstseins ‚aufgefunden‘, sondern auf die Idee Gottes ausgerichtet. Religion muss im Bewusstsein des Individuums als notwendiges Produkt menschlicher Willensbetätigung neu begründet werden – entgegen der ursprünglichen Absicht, sie als unmittelbaren Zweck moralischer Willensäußerung

¹⁶ Lutz Koch sieht in der Religionsschrift eine ‚Umkehrung‘ der „Beziehung zwischen Religion und Ethik, [die] jahrhundertlang durch die Präponderanz der Religion und ihrer theonomen Moral bestimmt [wurde]“ (*Didaktik* 339). „Der Weg führt nach ihm [Kant, FL] nicht von der Religion zur Ethik, sondern umgekehrt von der Ethik zur (natürlichen) Religion [...]. Dies hat erhebliche Konsequenzen für die Pädagogik, denn die moralische Bildung kann jetzt nicht mehr dem Religionsunterricht anvertraut bleiben“ – was Kant jedoch explizit fordert – sondern „wird säkularisiert und ihrerseits die Grundlage der religiösen Bildung. Sieht man in der moralischen Bildung das Herzstück der Pädagogik, so haben wir es hier bei der Umdrehung des Verhältnisses zwischen Religion und Moral zugleich mit dem Emanzipationsakt der Pädagogik zu tun“ (ebd. 342). Koch – der sich um die Interpretation der Kantischen Morallehre als „ethischer Didaktik“ verdient gemacht hat – geht hier zu weit, wenn er die Abtrennung und Autonomie der Pädagogik als Resultat der Kantischen Moralkonstruktion lesen will, die ihren Bezugspunkt immer noch in einer – wenn auch reformierten – Religionslehre sucht und proklamiert – was Koch letztlich auch bestätigen muss, denn „so offenkundig die Scheidung von Religion und Ethik auch sein mag [...] das Verhältnis beider [ist] nicht (so leicht) zu bestimmen“ (ebd.) und „die Sache [...] doch zumindest dadurch komplizierter [wird], dass die von Kant vorgefundene Ethik immanent so etwas wie Religionspflicht und Pflichten gegen Gott vorsah“ (ebd.).

aufzufinden¹⁷. Einübung und Entwicklung der Idee Gottes – dem Postulat der praktischen Vernunft – erfordert eine neu zu entwerfende Programmatik der Schriftauslegung göttlicher Offenbarung und die Reform kirchlicher Organisation.

Kants Programm zu Entwicklung einer systematischen Erziehungslehre früherer Jahre beschränkt sich in der Fortsetzung der Religionsschrift damit auf Reformvorschläge zur Organisation der Institutionen, die bisher als religiöse Lehranstalten maßgeblich die einzige gesellschaftliche Erziehungsinstitution darstellen und deren eigentliche Bildungsfunktion Kant auf die Vermittlung einer neu auszulegenden Bibelhermeneutik festlegt.

Da – so Kants Begründung – „niemand einer Schrift, die ihrem praktischen Inhalte nach lauter Göttliches enthält, die *Möglichkeit* abstreiten kann [...], sie könne (nämlich in Ansehung dessen, was darin historisch ist) auch wohl wirklich als göttliche Offenbarung angesehen werden“ (ebd. 132 ff.), wird die „natürliche Religion“ der vernunftgemäßen Entwicklung moralischen Bewusstseins mit der Interpretation christlicher Offenbarung gleichgesetzt. Die Instrumente der Religionspädagogik findet Kant im Programm einer neuen Bibelhermeneutik, das er eingangs der Religionsschrift als „eine philosophische Religionslehre“ für einen „Leitfaden“ zur „Ausrüstung des Candidaten“ (ebd. 10) der Theologie entwickeln will und als Neuausrichtung der Religionsdidaktik dazu führen soll, die „Offenbarung als historisches System“ auf das „reine Vernunftsystem der Religion zurückzuführen“ (ebd. 12). Das Programm der selbstbestimmten Moral nach den autonomen Zwecken der Vernunft nimmt nun umgekehrt Maß an den per christlicher Offenbarung offerierten Zwecken christlicher Tugendbildung. Zwar soll das Programm einer Bibelhermeneutik die historisch überlieferte Form der Offenbarungslehre hin auf den „praktischen Religionszustand“, die „Vernunftreligion“ reformieren und damit den historisch überlieferten Glauben der christlichen Glaubenslehre in die moralische Gesinnung überführen, die eigentliche Explikation der Religionslehre kulminiert jedoch umgekehrt in der Interpretation der in der christlichen Religionslehre vorliegenden biblischen Offenbarung als natürlicher Religion. Die Moral der guten Lebensführung – das der Vernunft zukommende Ideal sittlichen Handelns – richtet sich am Maßstab der Glaubenslehre christlicher Provenienz neu aus, die als Verwirklichung der Vernunftreligion gelesen werden soll. Zwar wird die zeitgenössische Bibelvermittlung – die wesentliche Bildungsfunktion theologischer Lehranstalten zu Zeiten Kants – von Kant unter die Forderung gestellt „jederzeit als auf das Moralische abzweckend“ zu lehren, wobei allerdings das Verhältnis von Bildungsinhalt und Vermittlung auf das Programm der Bibelhermeneutik ausgerichtet wird, die nun als Katechismus christlicher Offenbarung zur moralischen Bildung des Individuums führen soll.

Die erzieherische Vermittlung zwischen ‚geoffenbarter‘ und ‚natürlicher Religion‘ übernimmt nun nach Kants Forderung der „Schriftgelehrte“, der auch als „Tugendlehrer“ die wesentliche Funktion erzieherischen Handelns vollzieht.

Indem Kant im Programm einer neu zu gestaltenden Bibelhermeneutik und ihrer Überantwortung an die kirchlichen Bildungsinstitutionen nicht nur die

¹⁷ Die Prinzipien der Kantischen Religionslehre sind nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Die im Folgenden erörterten Fragestellungen sind dadurch nur fragmentarisch auf die Funktionalisierung pädagogischer Zwecksetzung für eine christliche Tugendlehre ausgerichtet.

christliche Religion als die einzig existierende Form von Religion festlegt, sondern auch die Religionslehre christlicher Offenbarung zum wesentlichen Fundament erzieherischen Handelns erklärt, werden die christlichen Prinzipien guter Lebensführung auch als Tugendprogramm moralisch autonomer Zwecksetzung festgelegt. Entgegen Kants eingangs der Religionsschrift gesetztem Postulat – Moral führt zur Religion, weil sie als Vernunftreligion existiert – nimmt jetzt den umgekehrten Weg: die christliche Religion wird zum Maßstab erzieherischer Programmatik, zur Bildung des moralischen Bewusstseins über eine neu zu konzipierende christliche Wertepädagogik. Die Pädagogik der Tugendlehre erhält ihre Zweckbestimmung als Religionspädagogik christlichen Ursprungs.

Dass Kant die moralische Lebensführung im Glauben an die Idee Gottes verankert, entspricht den früher entwickelten kategorialen Notwendigkeiten der praktischen Vernunft – der Unsterblichkeit der Seele, dem Dasein Gottes und der Freiheit.

Dass er in der Religionsschrift den Versuch unternimmt, den christlichen Kirchenglauben als Vernunftreligion zu reformieren und damit die moralische Lebensführung mit einer Tugendlehre der christlichen Offenbarung gleichzusetzen, begrenzt die bildungstheoretische Entwicklung früherer Entwürfe einer systematischen Erziehungslehre allerdings auf den engen Kreis christlicher Offenbarungsinterpretation – und bringt Kant gleichwohl selbst in Schwierigkeiten mit der preußischen Zensur, die seinem Versuch, Religion als zwingende Form der Moral zu entwickeln, den Angriff entnimmt, Respekt und Demut vor der kirchlich institutionalisierten Vermittlung des Wortes und der Gnade Gottes durch die freie Subjektivität moralischer Zwecksetzung des Untertans ersetzen zu wollen. Spätestens mit dieser Intervention der preußischen Zensurbehörde zieht Kant seine Vorschläge zur Verbesserung der Religionserziehung an öffentlichen Schulen auch zurück¹⁸.

2. *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (1793)

Mit der Veröffentlichung der sogenannten Gemeinspruch-Schrift (*Gemeinspruch*, VIII 273-314) stellt sich Kant den von Christian Garve¹⁹ erhobenen Vorwürfen an die Untauglichkeit der Vernunfttheorie Kants für die praktischen Belange menschlichen Handelns. In Konfrontation mit der menschlichen Empirie erweise sich die Annahme Kants – so Garve – einer Bestimmung menschlich-moralischen Handelns durch die Gesetzmäßigkeit der praktischen Vernunft im kategorialen Imperativ der Pflichthandlung als abstraktes, theoretisches Modell und Konstrukt menschlicher Vernunft und Natur, das sich letztlich feindlich gegen die tatsächlichen Empfindungen und Interessen subjektiver Zwecksetzung richte und moralisches Bewusstsein einseitig auf die Forderung nach einer abstrakt-unbestimmten Glückswürdigkeit menschlichen Handelns ausrichte.

¹⁸ Siehe dazu die Geschichte der Religionsschrift und des zeitweisen Verbotes dieser „schädlichen Schrift“ im Vorwort der Ausgabe der Religionsschrift im Meiner-Verlag, 2003 von Bettina Stangneth: „Kants schädliche Schriften“, S.IX-LXXV.

¹⁹ Zur Position und Bedeutung von Christian Garve vgl. Irrlitz 423.

Die Zurückweisung dieser Kritik Garves unternimmt Kant, indem er zunächst auf das grundsätzliche Verhältnis von Theorie und Praxis in der Urteilsbildung menschlicher Subjektivität zu sprechen kommt und sich dabei vehement gegen eine ‚theorielose‘ Praxis richtet, die sich ohne Wissen um die Grundsätze des eigenen Handelns nur auf eine Erfahrung berufen könne, die sich ohne theoretische Grundlegung allein als ein „Herumtappen in Versuchen und Erfahrungen“ (ebd. 276) in der Empirie des menschlichen Alltags darstelle.

Ohne sich explizit mit der Entwicklung pädagogischer Fragestellungen zu beschäftigen, wird die *Gemeinspruch-Schrift*²⁰ in der pädagogisch ausgerichteten Literatur zu Kant oft als Hinweis gelesen, wie „das Verhältnis von (transzendentaler) Theorie und Praxis“²¹ zu bestimmen sei. Allerdings bleibe trotz der Forderung Kants nach einer Verwissenschaftlichung der Pädagogik die „Frage, ob und wie sich diese Verhältnisbestimmung konkret auf die Pädagogik im Spannungsfeld von Theorie und Praxis übertragen ließe“²², in Kants Überlegungen unbeantwortet.

Dass jede pädagogische Praxis auf der Moraltheorie Kants gründet, und Letztere zum wesentlichen Grundprinzip der Entwicklung des Menschen und jeder erzieherischen Tätigkeit wird – daran lässt die *Gemeinspruch-Schrift* allerdings keinen Zweifel aufkommen, verlangt sie doch den „Kanon der Vernunft (im Praktischen)“ (ebd. 277) als Voraussetzung für eine „Praxis“ (ebd.), die „verloren ist, wenn die empirischen, und daher zufälligen Bedingungen der Ausführung des Gesetzes zu Bedingungen des Gesetzes selbst gemacht“ (ebd.) werden. Mit der geforderten Übereinstimmung von Theorie und Praxis formuliert Kant so auch alles mehr als eine wissenstheoretische Bestimmung des Verhältnisses von theoretischer Erschließung und praktischer Nutzenanwendung: Theorie und Praxis sind als Kategorien der Moralbildung bestimmt und ins Verhältnis gesetzt, ‚Theorie‘, die Kant meint, ist die Voraussetzung des Pflichtgesetzes als moralischer Grundlage menschlicher Subjektivität, der eine ‚Praxis‘ menschlichen Handelns zu entsprechen hat, die sich selbst als Objekt der ihr eingeschriebenen – ‚theoretischen‘ – Vernunftorientierung verstehen lernen muss.

Folgt man dem Aufbau der Schrift selbst, bemüht Kant sich darin zunächst um die Darlegung der *Nützlichkeit* der Wissenschaft für die Belange der Praxis, und zwar der von Reflexionen theoretischer Natur im Allgemeinen und der seiner moralphilosophischen Überlegungen im Besonderen. Einführend sucht Kant die im Titel der Schrift als Spruchweisheit zusammengefasste Überzeugung zu widerlegen, zwischen ‚Theorie‘ auf der einen und ‚Praxis‘ auf der anderen Seite bestünde ein unaufhebbarer Gegensatz, der generell für die allenfalls bedingte Brauchbarkeit Ersterer für die Angelegenheiten Letzterer verantwortlich sei, und vermerkt hierzu:

²⁰ Hierbei werden vor allem meist die Vorrede Kants und das in Teil I der Schrift abgehandelte *Verhältnis der Theorie zur Praxis in der Moral überhaupt* zitiert, mit denen sich auch die vorliegende Arbeit hauptsächlich beschäftigt. Wie oft in Kants Schrifttum zu konstatieren, werden die Inhalte des Kapitels II und III anderen Orts durch ausführlichere Darstellungen Kants ergänzt oder ausgebaut. Hierzu wäre auf die in dieser Arbeit nicht explizit behandelte Schrift *Zum ewigen Frieden* von 1795 zu nennen wie aber auch die *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, der ein eigenes Kapitel im vorliegenden Teil der Arbeit gewidmet ist.

²¹ Mikhail 116.

²² Mikhail ebd.

„Man nennt einen Inbegriff selbst von praktischen Regeln alsdann *Theorie*, wenn diese Regeln als Principien in einer gewissen Allgemeinheit gedacht werden, und dabei von einer Menge Bedingungen abstrahiert wird, die doch auf die Ausübung notwendig Einfluß haben. Umgekehrt heißt nicht jede Hantirung, sondern nur diejenige Bewirkung eines Zwecks *Praxis*, welche als Befolgung gewisser im Allgemeinen vorgestellten Principien des Verfahrens gedacht wird“ (ebd. 275).

So wie Kant hier den Unterschied von Theorie und Praxis fasst, kann in der Tat von einem Gegensatz zwischen beiden allerdings nicht die Rede sein: Letztere bestimmt er als Exekution von Verfahrensprinzipien, die bei jeder vernünftigen Zwecksetzung und -verfolgung vorausgesetzt sind, erstere als das Denken dieser ‚praktischen Regeln‘ in ihrer Allgemeinheit, also unabhängig von jedem einzelnen Fall, in dem es um die Verfolgung eines praktischen Anliegens geht. Damit steht der praktische Nutzen der theoretisierenden Verstandestätigkeit im Grundsatz fest: Die Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ bleibt einem „Actus der Urtheilskraft“ (ebd.) überlassen, mit welchem der ‚Praktiker‘ darüber zu entscheiden hat, ob die im Verstandesbegriff in ihrer Allgemeinheit gedachten Regeln im konkreten Fall vorliegen oder nicht. Sollten sich daher theoretische Reflexionen für die Belange der Praxis als unbrauchbar erweisen, so ist für Kant in keinem Fall die ‚Theorie‘ verantwortlich zu machen: Denn hat es dem Theoretiker an Urtheilskraft gefehlt, liegt die mangelnde Tauglichkeit seiner Theorie daran, „daß *nicht genug* Theorie da war, welche der Mann von der Erfahrung hätte lernen sollen“ (ebd.).

Dieses wechselseitige Entsprechungs- und Ergänzungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis gilt für Kant im Fall einer Theorie als ausgemacht, „welche Gegenstände der Anschauung betrifft“ (ebd. 276) – ganz anders stellt es sich für ihn in den Fällen dar, in denen die Gegenstände der theoretischen Reflexion „nur durch Begriffe dargestellt werden“ (ebd.), sich mithin als rein ideelle Konstruktionen ausweisen, die in der Mathematik oder Philosophie ihre rein theoretische Existenz erhalten. Angesichts dieser Scheidung sieht sich Kant dazu veranlasst, den Verdacht, derartige Konstruktionen könnten doch „bloß leere Ideen sein“ (ebd.) entgegenzutreten. Speziell seine eigene Theorie der Moral, „welche auf dem *Pflichtbegriff* gegründet ist“ (ebd.), will er von dem Vorwurf freisprechen, in seinem Kanon der Vernunft in praktischer Hinsicht bloße unpraktische Schulmeisterei zu betreiben: Gegen den Einwand, er würde sich mit seiner Deduktion der moralischen Regulative der praktischen Vernunft aus dem Begriff der Pflicht unzulässigerweise zum *Präzeptor* der Praxis aufschwingen, anstatt nur den in ihr maßgeblichen Zwecken mit den Mitteln zu *dienen*, die ihm als Theoretiker zu Gebote stehen, sucht Kant sich ins Recht zu setzen. Gegen den Standpunkt des „Privat-, aber doch *Geschäftsmanns*“, des „*Staatsmanns*“ und des „Weltbürgers überhaupt“ (ebd. 277), denen es in unterschiedlicher Weise darum zu tun ist, dem Philosophen als „*Schulmann* zu Leibe zu gehen“ (ebd.) und „in seine Schule zu weisen“ (ebd.), tritt Kant den Beweis an, dass in der Moral im Allgemeinen wie auch im Staats- und Völkerrecht sich der Grundsatz bewahrheitet, der seiner Begriffsbestimmung der Moral folgt und nach dem „der Werth der Praxis gänzlich auf ihrer Angemessenheit zu der ihr unterlegten Theorie beruht“ (ebd.).

Im Folgenden soll dieser Beweisführung, die sich auf den ersten Blick als grundsätzliche Frage nach der Methodenbildung der Kantischen Moralphilosophie

darstellt, nachgegangen werden, um die häufig zitierte Relevanz der Gedankenführung Kants für weitergehende erziehungstheoretische Überlegungen zu reflektieren, die Kant im Zusammenhang zur Moralbildung und der Erziehung des Menschengeschlechts an dieser Stelle formuliert.

2.1. Der Standpunkt der gewöhnlichen Moral und das Kantische Programm einer Erziehung zur moralischen Selbstreflexion

Um eine strenge Beweisführung handelt es sich freilich nicht, wenn Kant am praktizierten moralischen Bewusstsein, das ein amoralisches Subjekt bei der Befolgung seiner Zwecke an den Tag legt, darzulegen versucht, um welches ‚Glück‘ bzw. um welche ‚Glückseligkeit‘ es diesem Subjekt dabei geht. Gegen Garve (siehe dazu ebd. 278, Fn.), dessen Einwürfe er einerseits als bloße „Mißverständnisse“ (ebd. 281) charakterisiert, dem er andererseits auch schon eine bloße „dogmatische Behauptung des Gegenteils“ (ebd.) der von ihm selbst geprägten ‚Prinzipien‘ moralischen Urteilens vorwirft, argumentiert Kant nämlich von Beginn an in Form einer Zusammenfassung der Bestimmungen einer sich aus dem ‚Pflichtbegriff‘ herleitenden Moralität, wie sie im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit schon verschiedentlich Gegenstand der Betrachtung war. So erinnert er gleich zu Beginn seiner Argumentation daran, dass seine Idee der moralischen Verpflichtung des Menschen keinesfalls mit dem Antrag an das seine Zwecke verfolgende Subjekt identisch ist, seinem praktischen Interesse zu *entsagen*, auf den Erfolg seiner Zwecke – in deren Summe ja all seine ‚Glückseligkeit‘ besteht – zu *verzichten*. Vielmehr habe das Subjekt im Streben nach seiner Glückseligkeit von allen praktischen Zwecken und materiellem Inhalt, in dem letztere ihre wirkliche Grundlage besitzt, zu *abstrahieren* – und dies in einem denkbar radikalen Sinn: Beim Streben nach seinem materiellem Glück soll der moralische Mensch sich dessen innewerden, dass er *in Wahrheit nicht* nach diesem Glück strebt, sondern danach dem „Pflichtgebot“ (ebd. 279) zu entsprechen, das all seinem praktischen Streben als regulative Instanz vor- und übergeordnet ist und als Normativ all seines Wollens und Tuns figuriert. Kant hat in dieser Sichtweise zunächst nicht das moralische Bewusstsein zum Gegenstand, wie er es in der ‚Praxis‘ vorfindet und wie es auch von Garve verschiedentlich angesprochen wird, sondern bezieht sich auf dieses von vorneherein vom Standpunkt seiner Theorie aus, wonach alle Moralität sich aus der dem Willen des Subjekts inhärenten „Qualität einer Person“ (ebd. 278, Fn.) herleitet, die *Übereinstimmung* seiner Zwecke mit denen einer „gesetzgebenden Vernunft“ (ebd.) zu suchen, i.e. *nicht* die Erfüllung seiner Zwecke, *sondern* die Pflicht gegenüber dieser ‚Vernunft‘ als seinen maßgeblichen Willensinhalt zu begreifen. Diese von Kant dem Menschen eingeschriebene „Willensbestimmung“ (ebd. 280, Fn.), deren Endzweck darin liegt, über die sich selbst auferlegte Verpflichtung auf die Moral als Gesetz der Vernunft zu einer Welt beizutragen, die den „höchsten sittlichen Zwecken angemessen“ (ebd.) ist, macht die „Würdigkeit des Subjects“ (ebd.) aus – die *dezidierte Abstandnahme* davon, die Scheidung von Gut und Böse allein in der Verfolgung der eigenen, bloß privaten ‚Glückseligkeit‘ im Auge zu haben und stattdessen seinen Willensinhalt und damit seine höhere Form der ‚Glückseligkeit‘ aus

etwas ganz anderem als dem eigenen privaten Interesse zu beziehen. Das ‚Gute‘ in seiner Abstraktion zu wollen, wird zum eigentlichen Inhalt des Wollens und verlangt den Ausschluss jeder Rücksichtnahme auf eine Zweckbindung, die es als Art partikulärer und egoistischer Voreingenommenheit disqualifiziert. Fragt man nach der Qualität und *Bestimmung* des ‚Guten‘, dem nachzustreben des Menschen oberste Pflicht ist, ist es derjenige

„Zustand: ein Gutes aus einem ganz anderen Felde, wo auf Zwecke, die sich mir anbieten mögen, (mithin auf ihre Summe, die Glückseligkeit) gar nicht Rücksicht genommen wird, und wo nicht die Materie der Willkür (ein ihr zum Grunde gelegtes Object), sondern die bloße Form der allgemeinen Gesetzmäßigkeit ihrer Maxime, den Bestimmungsgrund derselben ausmacht“ (ebd. 283).

Dass Kant damit dem praktischen moralischen Bewusstsein des Subjekts einen *Widerspruch* zumutet – es soll *bei* der Verfolgung seines Eigennutzes von diesem absehen und die Erfüllung im Gehorsam gegenüber einem *Kodex der Uneigennützigkeit* sehen, den die Moralphilosophie Kants mit ihrem Vernunftgesetz postuliert – ist Kant durchaus bewusst. Er versucht diesem Widerspruch so zu begegnen, dass er einerseits konzidiert, „daß kein Mensch sich mit Gewißheit bewußt werden könne, seine Pflicht ganz uneigennützig *ausgeübt zu haben*“ (ebd. 284) – und damit konstatiert, dass in der Praxis menschlichen Handelns der ‚Pflichtbegriff‘, wie ihn die Moralphilosophie für konstitutiv erklärt, faktisch nicht existiert. Andererseits *entnimmt* Kant dem tatsächlichen moralischen Bewusstsein und den jeweiligen Berechnungen, in denen es sich zwischen der Verfolgung des eigenen materiellen Zwecks auf der einen Seite und der Selbstrechtfertigung der selbst zugesprochenen moralischen Anständigkeit, die die andere Seite des moralischen Bewusstseins ausmacht, dass es auch in der Form dieses moralischen Alltagsbewusstseins in letzter Instanz um dasselbe gehen muss was es das moralische Pflichtgesetz fordert:

„Daß aber der Mensch seine Pflicht ganz uneigennützig *ausüben solle* und sein Verlangen nach Glückseligkeit völlig vom Pflichtbegriff absondern *müsse*, um ihn ganz rein zu haben: dessen ist er sich mit der größten Klarheit bewußt; oder, glaubte er es nicht zu sein, so kann von ihm gefordert werden, daß er es sei, so weit es in seinem Vermögen ist: weil eben in dieser Reinigkeit der wahre Wert der Moralität anzutreffen ist, und er muß es also auch können“ (ebd.).

Um dies selbst der „gemeinsten Menschenvernunft“ (ebd. 286) eindringlich vor Augen zu führen, konstruiert sich Kant das Dilemma eines moralischen Menschen zurecht, der ein Depositum eines Toten in Händen hält und abwägt, ob er dieses nun an die rechtmäßigen Erben zurückgeben soll, obwohl diese alles andere als moralisch untadelige Personen sind, und er selbst hingegen in all seiner Rechtschaffenheit nur unverschuldet in Not geraten ist und höchsten Bedarf für das ihm anvertraute Depositum hat (Vgl. dazu ebd. 286-287)²³.

²³ An dem von Kant immer wieder als Beispiel genannten Fall der moralisch integren Handhabung eines Depositums über den Tod des eigentlichen Besitzers hinaus exemplifiziert Hegel später die Kritik am Formalismus des Sittengesetzes: Der Respekt vor der Gültigkeit des Eigentums bildet die Voraussetzung des ‚moralischen Dilemmas‘, das in seiner Konsequenz die Einhaltung des

Diesen Fall entwirft Kant, um ihn mit demselben moralischen Imperativ, als den er die Moral überhaupt als Pflichtbegriff bestimmt hat, ultimativ zur Entscheidung zu bringen. Dem Betreffenden – zunächst auf sein scheinbares Zögern befragt, ob die nämliche Aneignung des Depositums „für erlaubt gehalten werden könne“ (ebd. 286) – legt Kant eine eindeutige Antwort in den Mund: „Ohne Zweifel wird der Befragte antworten: Nein! Und statt aller Gründe nur bloß sagen können: *es ist unrecht*, d.i. es widerstreitet der Pflicht“ (ebd.) Diesen Fall soll man nach Kants Dafürhalten nicht nur „einem Kind von etwa acht oder neun Jahren“²⁴ (ebd.) bereits vortragen – in seiner Substanz macht er für den Moralphilosophen den tragenden Inhalt aller Erziehung aus, die dem Menschengeschlecht zum Zwecke seiner Vervollkommnung anzugedeihen ist:

„Daß der Mensch sich bewußt ist, er könne dieses, weil er es soll: das eröffnet ihm eine Tiefe göttlicher Anlagen, die ihm gleichsam einen heiligen Schauer über die Größe und Erhabenheit seiner wahren Bestimmung fühlen läßt. Und wenn der Mensch öfters darauf aufmerksam gemacht und gewöhnt würde, die Tugend von allem Reichthum ihrer aus der Beobachtung der Pflicht zu machenden Beute von Vortheilen gänzlich zu entladen und sie in ihrer ganzen Reinigkeit sich vorzustellen; wenn es im Privat- und öffentlichen Unterricht Grundsatz würde davon beständig Gebrauch zu machen (eine Methode, Pflichten einzuschärfen, die fast jederzeit versäumt worden ist): so müßte es mit der Sittlichkeit der Menschen bald besser stehen“ (ebd. 287-288).

So resümiert Kants erste Reflexion über den Zusammenhang von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ in der Herleitung eines Erziehungsauftrages für den „Privat- und öffentlichen Unterricht“ (ebd. 288), in dessen Zweckbestimmung auch schon der maßgebliche Inhalt aller Erziehung beschlossen ist – sie stellt sich dar als „Methode, Pflichten einzuschärfen“ (ebd.), *weil* eben der Pflicht um ihrer selbst willen Genüge zu leisten ist.

2.2. Moral und Staatsrecht: Gehorsam gegenüber dem Gesetz als sittliche Verpflichtung des Menschen

Im zweiten Abschnitt seiner dem Verhältnis von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ gewidmeten Überlegungen kommt Kant auf Fragen der Erziehung im engeren Sinn nicht weiter

Eigentumsrechts verlangt. Der konstruierte moralische Konflikt basiert auf dem durch das Recht geforderten Respekt gegenüber dem Eigentum anderer und resultiert nicht in den Grundsätzen des moralischen Pflichtgebotes. Vgl. dazu: Hegel *Behandlungsarten des Naturrechts* S. 168 ff.

²⁴ Das von Kant vorgeführte Exempel moralischer Verhaltensweise angesichts der Handhabung eines Depositums wird von Lutz Koch in einer empirischen Testfrage Kindern zur Bewertung vorgelegt. Das Ergebnis der Befragung interpretiert Koch zum Beleg, dass bei Kindern auch im frühen Alter bereits ein moralisches Vorverständnis existiert, das nicht erst durch pädagogische Betreuung erzeugt werden muss. Der Nachweis, den Koch führt, belegt allerdings nicht das von Kant behauptete moralische Handeln aus Pflicht: Die von Koch befragten Kinder bewerten das Verhalten anderer unter moralisch erlaubten/verbotenen Gesichtspunkten und belegen damit zwar ihr eigenes moralisches Urteilsvermögen, das allerdings noch keinen Rückschluss auf ihr eigenes Handeln ermöglicht. Siehe dazu: Lutz Koch: *Kant über das moralische Urteil von Kindern*.

zu sprechen – der *im Formalismus des reinen Gehorsams gegenüber der von der Vernunft diktierten Pflicht* bestehende Erziehungsauftrag ist als ‚Prinzip‘ der Vernunftbildung fest verankert. Doch ist für die in der vorliegenden Arbeit thematisierte Fragestellung, die den Konnex von Kants philosophietheoretischer Entwicklung und seinen pädagogischen Konsequenzen zu untersuchen hat, ein Eingehen auf seine Reflexionen über das Staatsrecht insofern von Belang, als diese deutlich machen, dass der eben dauerhafte Auftrag der Erziehung, sich in den Dienst an der sittlichen Vervollkommnung des Menschen zu stellen, noch eine ganz andere praktische Seite hat als nur die, den aus der Vernunft hergeleiteten Geboten der Moral zu gehorchen. Denn in seiner gegen Hobbes gerichteten Argumentation zum Begriff des Rechts als der „bürgerlichen Verfassung“ (ebd. 289), die „bloß als rechtlicher Zustand betrachtet“ auf den Prinzipien von „Freiheit“, „Gleichheit“ und „Selbständigkeit“ des „Bürgers“ (ebd. 290) basiert, bringt Kant auf seine Weise die materielle Grundlage einer unbedingten Gehorsamspflicht des Bürgers gegenüber den Geboten von Sitte und Moral zur Sprache: In einem Staat, dessen Obrigkeit den allgemeinen Volkswillen repräsentiert und in dem die Menschen als freie und selbständige Bürger nach ihrer ‚Glückseligkeit‘ streben, ist es das Recht des Staates, das von ihnen unbedingte Gehorsamspflicht verlangt. Für Kant ist es

„eine bloße Idee der Vernunft, die aber ihre unbezweifelte (praktische) Realität hat: nämlich jeden Gesetzgeber zu verbinden, daß er seine Gesetze so gebe, als sie aus dem vereinigten Willen eines ganzen Volks habe entspringen können, und jeden Unterthan, sofern er Bürger sein will, so anzusehen, als ob er zu einem solchen Willen mit zusammen gestimmt habe“ (ebd. 297).

Daher ist für ihn auch ganz selbstverständlich, was ein Volk in den Fällen zu tun hat, in denen es den Zwangscharakter des Rechts unmittelbar praktisch als Beschränkung seines Strebens nach ‚Glückseligkeit‘ erfährt: „Die Antwort kann nur sein: es ist für dasselbe nichts zu thun, als zu gehorchen“ (ebd. 298).

Ganz selbstverständlich ist für Kant, dass das Recht, das eine dem allgemeinen Wohl verpflichtete Obrigkeit ihren Untertanen gewährt, für diese gleichbedeutend mit einem Verbot ist, „sich dem Willen des Gesetzgebers ja nicht thätlich zu widersetzen“ (ebd. 299) und gleichfalls keine Frage ist für Kant das Mittel, mit dem die Obrigkeit den absoluten Respekt vor ihrem Recht und dessen Geltung besorgt: „die Macht im Staate, die dem Gesetz Effekt giebt, ist auch unwiderstehlich (*irresistibel*), und es existiert kein rechtlich bestehendes gemeines Wesen ohne eine solche Gewalt, die allen inneren Widerstand niederschlägt“ (ebd. 299).

Diese das Staatsrecht betreffenden Reflexionen machen deutlich – und nur deswegen wurde auf sie hier eingegangen – welches Gewicht dem oben umrissenen Erziehungsprogramm zur sittlichen Vervollkommnung des Menschengeschlechts in Kants System zukommt. Die von Kind an angelesene und ein Leben lang zur Gewohnheit verfestigte Haltung gegenüber den Regulativen des moralisch und sittlich Gebotenen, um ihrer selbst willen, als reiner Pflicht mithin gerecht werden zu wollen, ist gleichsam die Verinnerlichung des Gehorsams gegenüber dem Recht des Staates. Die Selbstrelativierung im Streben nach privater ‚Glückseligkeit‘, auf der der Gehorsam gegenüber dem Kodex moralischer Pflichten beruht, lässt dem Kantischen Ideal nach die Entzweiung zwischen Bürgern und ihrer Obrigkeit gar

nicht erst aufkommen, die erstere zum ‚Widerstand‘ gegen das Recht und letztere dazu veranlassen könnte, den Respekt vor diesem mit Gewalt zu erzwingen. So ist für Kant der Respekt vor dem Recht auch keine Frage, die in den Umkreis der Erziehung fiel – „wenn, neben dem Wohlwollen, das Recht laut spricht, dann zeigt sich die menschliche Natur nicht so verunartet, daß seine Stimme von derselben nicht mit Ehrerbietung angehört werde“ (ebd. 306).

2.3. Die „sittliche Vervollkommnung“ der Menschheit kosmopolitisch betrachtet

Auch der dritte Abschnitt der Überlegungen Kants zum Verhältnis von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ gibt schon wie der zweite keine unmittelbare Auskunft darüber, wie bei Kant Fragen der Erziehung mit dem Konzept der Moralphilosophie vermittelt sind. Doch ist auch dieser Abschnitt auf seine Weise Dokument, welche überragende Bedeutung der *Erziehung* zur „wahren Moralität“, wie sie oben erläutert wurde, im Gesamtsystem der Kantischen Moralphilosophie zukommt: Sie wird zum praktischen Beweis, dass am sittlichen Fortschreiten der Gattung kein Zweifel bestehen 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. Diese Voraussetzung zu beweisen, habe ich nicht nöthig; der Gegner derselben muß beweisen. Denn ich stütze mich auf eine angeborene Pflicht [...] so auf die Nachkommenschaft zu wirken, dass sie immer besser werde (wovon also auch die Möglichkeit angenommen werden muß), und daß so diese Pflicht von einem Gliede der Zeugungen zum anderen sich rechtmäßig vererben könne“ (ebd. 308-309).

Damit einher geht freilich auch eine gewisse *Relativierung der Rolle der Erziehung* bei der Beförderung menschlicher Sittlichkeit. Letztere hält Kant ja für eine „angeborene Pflicht“, die sich seiner Idee nach von Generation zu Generation weiter „vererbt“, erhebt also das Telos der Sittlichkeit zum Bestandteil der menschlichen Naturausstattungen in ganz wörtlichem Sinn, so dass für ihn in letzter Instanz gar nicht das erzieherische Wirken selbst für die erfolgreiche Erfüllung des mit ihm angestrebten Zwecks verantwortlich zeichnet:

„Fragen wir nun: durch welche Mittel dieser immerwährende Fortschritt zum Besseren dürfte erhalten und auch wohl beschleunigt werden, so sieht man bald, daß dieser ins Unermeßlich Weite gehende Erfolg nicht sowohl davon abhängen werde, was *wir* thun (z.B. von der Erziehung, die wir der jüngeren Welt geben), und nach welcher Methode *wir* verfahren sollen, um es zu bewirken; sondern von dem, was die menschliche *Natur* in uns und mit uns thun wird, um uns in ein Gleis *zu nöthigen*, in welches wir uns von selbst nicht leicht fügen würden“ (ebd. 310).

In Kants Sicht ist das Ideal moralisch-sittlicher Vollkommenheit dem Menschen von Natur aus als innere Teleologie seines Wollens und Handelns eingeschrieben, so dass er in seiner Praxis gar nicht umhin *kann*, der *Vernunft* zu entsprechen, die sein *Schöpfer* ihm eingegeben hat – „von der *Vorsehung* allein können wir

einen Erfolg erwarten“ (ebd.) in Bezug auf *alles*, was die „Hoffnung besserer Zeiten“ (ebd. 309) betrifft, den Sieg im Kampf gegen die „Neigungen, aus welchen das Böse entspringt“ (ebd. 312), wie den Triumph der moralisch-praktischen Vernunft gegen *das* Böse, das Kriege zwischen Staaten und Völkern hervorruft. Auch da, wo Kant selbst das rein negative Verhältnis zur Sprache bringt, in dem souveräne Gewalten zueinander und gegeneinander stehen (vgl. ebd. 311), geht er davon aus, dass die moralische Vernunft, die ein *über* diesen Souveränen stehendes Völkerrecht *postuliert*, nur das Programm der „Vorsehung“ (ebd.) ausspricht, das auch in der Staatenwelt die Menschheit zum Besseren „nöthigt“. Daher: „So bleibt es also auch in kosmopolitischer Rücksicht bei der Behauptung: Was aus Vernunftgründen für die Theorie gilt, das gilt auch für die Praxis“ (ebd. 313).

3. Die Metaphysik der Sitten: Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre – Ethische Methodenlehre (1797)

Hat Kant in der *Kritik der praktischen Vernunft* und der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* den Nachweis der prinzipiellen Empfänglichkeit des Menschen für das moralische Interesse am Sittengesetz geführt und die dort abgehandelte Methodenlehre zur Grundlegung einer moralischen Gesinnung des Zöglings skizziert, stellt er sich in seiner Schrift über die *Metaphysischen Anfangsgründe der Tugendlehre*, die als zweiter Teil der *Metaphysik der Sitten* veröffentlicht wurde, der Aufgabe zum Entwurf einer Tugendlehre im engeren Sinn, die zunächst als *Ethische Elementarlehre* einen Katalog sittlicher Maximen entwerfen soll, um dann in einer ergänzenden *Ethischen Methodenlehre* (die sich wiederum in eine *Didaktik* und *Asketik* untergliedert) die pädagogischen Prinzipien zu Technik und Einübung einer Tugendlehre zu formulieren.

Dem Namen nach scheint Kant damit in der Tugendlehre der *Metaphysik der Sitten* das Versprechen einzulösen, das er in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* noch als ‚populäres‘ Werk zur Tugendlehre in Aussicht gestellt hatte, und mit dem die Entwicklung der ethischen Grundsätze des Handelns aus dem Pflichtbegriff um eine Sittenlehre einzelner Tugendpflichten ergänzt werden sollte²⁵.

Der gesamte Textkorpus der *Metaphysik der Sitten* in der 1797 veröffentlichten Buchfassung geht allerdings in seiner inhaltlichen Durchführung weit über Kants ursprünglichen Plan eines späteren ‚populären‘ Werks zur Sittenlehre hinaus, da Kant nicht nur den gesamten Komplex seiner Rechtsphilosophie in die Sittenlehre

²⁵ „Die Ausgabe einer Metaphysik der Sitten hat Kant über lange Zeit hinweg geplant: schon 1767 arbeitet er an einem Buch dieses Titels“ (Gregor XIX). Noch fast zwanzig Jahre später – im Vorwort zur *Grundlegung der Metaphysik der Sitten* (1785) – kündigt Kant seinem Publikum, „das Popularität verlangt“, eine „Untersuchung als reine praktische Weltweisheit, oder [...] als Metaphysik der Sitten [...] zu ihrer ganzen Vollständigkeit“ (*GMS*, IV 410) in Fortsetzung der theoretischen Grundlegung praktischer Vernunft an. Noch zum damaligen Zeitpunkt scheint für Kant die Frage, wie sich aus der Verankerung des im kategorischen Imperativ entworfenen Grundsatzes menschlicher Vernunftbetätigung, als dem Formalismus des Sittengesetzes, konkrete Tugendpflichten abzuleiten sind, mit keiner weiteren theoretischen Schwierigkeit verbunden zu sein, da für „jede vernünftige Natur, also auch für die menschliche praktische Regeln müssen abgeleitet werden können“ (ebd.)

mit einbezieht, sondern auch der Wiederholung der Grundsätze seiner praktischen Philosophie wesentliche Abschnitte widmet und dabei auch die Frage einer pädagogischen Vermittlung von Tugendpflichten als methodische Anweisung für eine Erziehungspraxis anschließt. Der Schwerpunkt in letzter Hinsicht liegt dabei allerdings auf der Betonung der moralischen Prinzipien, auf die die Bildung von bzw. Erziehung zur Moralität ausgerichtet werden muss.

3.1. Zum Verhältnis von Rechts- und Tugendlehre

Das System einer Pflichtenlehre ethischer Grundsätze eröffnet Kant in der *Metaphysik der Sitten* zunächst mit der Aufnahme der Rechtslehre als Teil einer „juristischen“ (MdS, VI 214) Sittenlehre, die durch die eigentliche Tugendlehre – dem Kern des ursprünglichen Ansatzes einer ethischen Sittenlehre – ergänzt wird und die Buchfassung²⁶ der *Metaphysik der Sitten* auch in ihre zwei Hauptteile untergliedert.

Mit der Abgrenzung von Rechts- gegen Tugendpflichten stellt sich Kant auch die wesentliche Frage nach der Notwendigkeit einer moralischen Bildung der Tugend, die ihre Prinzipien zunächst nur aus der Verpflichtung zum Gehorsam gegenüber Gesetz und Recht erhält und die subjektive Moralität daraufhin auszurichten hat²⁷.

²⁶ Sowohl *Rechts-* wie *Tugendlehre* der *Metaphysik der Sitten* weisen in Systematik und Aufbau strukturelle Probleme auf, die „die Vermutung wagen lassen, daß der Text aus z.T. schon länger bei Kant bereitliegenden Teilen zusammengesetzt wurde und eine gründliche Zusammenbearbeitung zu einer Gesamtkonzeption unterblieben ist“ (Ludwig XXIII). Die gesamte Ausgabe und der Aufbau des Textes scheinen Bernd Ludwig, „das Gerücht vom altersgeschwächten Autor Immanuel Kant nicht ohne Grund“ (ebd. XVI) zu befördern. Die gesamte Buchausgabe der *Metaphysik der Sitten* kann nicht als einheitliche, systematische oder begriffliche Entwicklung einer Sittenlehre gelesen werden. Ludwig stellt deswegen die „interpretatorische Bemühung um den Text“ vor die dringende Aufgabe, die „eigenständige, auf interne Kohärenz zielende Aneignung der einzelnen Teile“ der Tugendlehre herauszuarbeiten, da es *die* Tugendlehre „vielleicht [...] nur im buchtechnischen Sinne“ gibt (ebd. XXIII). Eine systematische Darstellung der Tugendlehre müsste sich der Aufgabe stellen, Kants Text um redundante bzw. unsystematische Teile zu bereinigen, um die Einordnung und den systematischen Aufbau einer Tugendlehre erst herzustellen, den Kant in seiner Programmatik zur Herausgabe einer Sittenlehre immer wieder in Aussicht gestellt hatte.

Die vorliegende Arbeit bemüht sich deshalb im Interesse des Nachvollzugs einer moralpädagogischen Zwecklehre, die die *Metaphysik der Sitten* in einzelnen Teilen entwirft, die redundanten bzw. unsystematischen Textpassagen auf ihre immanente erziehungstheoretische Konsequenz hin zusammenzufassen und kann dabei dem Aufbau und der Abfolge der einzelnen Teile nur cursorisch folgen. Zudem ist eindeutig, dass die Darstellung einer moralisch-sittlichen Zwecklehre Kants den Themenkomplex der ethischen Schriften mit einbeziehen müsste, was den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreitet.

²⁷ In der *Einleitung zur Tugendlehre* richtet Kant selbst auf methodischer Ebene die Frage nach der Notwendigkeit der Tugendlehre in Ergänzung des Katalogs der Pflichten, die in der Rechtslehre erschlossen wurden: „Wie komme ich aber dazu, wird man fragen, die Eintheilung der Ethik in *Elementarlehre* und *Methodenlehre* einzuführen: da ich ihrer doch in der Rechtslehre überhoben sein könnte?“ (MdS, VI 411). Ohne sie direkt zu thematisieren, berührt Kant mit dieser Frage auch eine Problematik des pädagogischen Kerns seiner Tugendlehre, stellt sie doch in Gestalt der Abgrenzung von Rechts- und Tugendpflichten auch die Frage nach dem Verhältnis von rechtlicher Gültigkeit sittlicher Gesetze und individueller Tugendbildung. Wird der Spielraum erzieherischer Einwirkung auf die menschliche Vernunftbildung auf das Maß der Legalität des

Im System der Rechtspflichten – die das „*Förmliche* der nach Freiheitsgesetzen im äußeren Verhältniß einzuschränkenden Willkür“ (ebd. 375) betreffen²⁸ – legt Kant zunächst einen Kodex legalen sittlichen Handelns vor, den er als System der ‚vollkommenen Pflichten‘ gegenüber rechtlicher Gesetzgebung als Rechtslehre im ersten Teil der *Metaphysik der Sitten* vorstellt.

Im gültigen Recht realisiert sich die Autonomie des Willens zur Pflicht als „äußere Freiheit“ des Individuums, die das praktische Handeln unter das Prinzip der Verpflichtung des Willens auf den Willen der anderen stellt. Zwang und Pflicht des Willens zur Freiheit werden durch einen Gesetzgeber garantiert, der das Handeln der Individuen auf die wechselseitige Respektierung ihres Willens verpflichtet. Das Recht begründet damit in Kants Bestimmung einen Gesellschaftsvertrag, der die praktisch gewordene Verlaufsform des kategorischen Imperativs als Grundlegung einer ‚legalen Handlung‘ konstituiert, den Mitgliedern der Gesellschaft die Betätigung der eigenen Freiheit unter Berücksichtigung des Wohlergehens anderer garantiert und die wechselseitige Verpflichtung des Willens aller unter das „*Princip des Rechts*“ (ebd. 230) stellt: „Eine jede Handlung ist *recht*, die oder nach deren Maxime die Freiheit der Willkür eines jeden mit jedermanns Freiheit nach einem allgemeinen Gesetze zusammen bestehen kann“ (ebd.)

Da die praktische Gültigkeit legaler Pflichten den Handlungsrahmen individueller Pflichtsetzung vorgibt und die unbedingte Gehorsamspflicht gegen Recht und Gesetz verlangt, ist das sittliche Handeln der Individuen zwar durch den Pflichtenkatalog der Rechtslehre auf den Gehorsam gegen das Gesetz ausgerichtet, lässt aber offen, inwiefern die legale Handlung selbst als Resultat und Entschluss der moralischen Gesinnung des Individuums zu lesen ist oder aus bloßem Gehorsam erfolgen muss. Mit den „vollkommenen“ Pflichten der „juridischen Gesetze der Freiheit“ (ebd. 214) wird zwar im Gehorsam gegen das Gesetz die ‚Legalität‘ des eigenen Handelns garantiert – und ist im Pflichtenkatalog der Rechtslehre beschrieben –, wirkt das moralische Pflichtgesetz allerdings zunächst ‚nur‘ als äußerer Zwang, der durch einen ‚inneren Zwang‘ gegen die Pflichtgemäßheit der ‚weiten Pflichten‘ moralischer Grundsätze ergänzt werden muss. Da der „Akt der *Freiheit* des handelnden Subjects“ (ebd. 385) eine Sphäre des

Rechtsrahmens begrenzt oder kann die vernunftgemäße Entwicklung individueller Tugend unter Anleitung einer erzieherischen Orientierung auch über das Maß ihrer legalen Einbindung hinausgehen? Obwohl Kant die legale Handlung als Zweckorientierung voraussetzt, beschreibt die Tugendlehre doch die subjektiven Momente individueller Orientierung, die nicht unmittelbar in legale Handlungen zu überführen sind.

²⁸ Die Identität zwischen ‚Zweck‘ und ‚Pflicht‘ des Willens, die Kant selbst für das wesentliche Moment der Willensbildung praktischer Vernunft bestimmt, trennt die Äußerung des Willens theoretisch von seiner Zwecksetzung, wodurch er zur ‚Willkür‘ – dem bestimmungslosen Willen wird. Die praktischen ‚Gesetze‘ der Vernunft erst überführen die bestimmungslose ‚Willkür‘ in den Willen, der sich Zwecke setzen ‚muss‘ und erst als ‚Wille‘ der ihm immanenten Pflicht zur Zwecksetzung folgt. ‚Rechtsgesetze‘ sind in Kants Konsequenz die ‚äußere‘ Pflichtsetzung des Willens, in denen die Willkür des subjektiven Willens ihren ‚Zweck‘ im allgemeinen Willen des Gesetzes erhält. Die vorliegende Arbeit muss sich in ihrer Zielsetzung allerdings auf die Folgen dieser philosophischen Willenskonstruktion für die pädagogischen oder erzieherischen Folgerungen Kants beschränken. Vgl. hierzu auch Gregor XXIX – LXXI.

„Selbstzwang[es]“ (ebd. 380), der „Nöthigung“ (ebd.) verlangt, die „mit der Freiheit der Willkür zu vereinigen [...] sein wird“ (ebd.), müssen die „engen“ Pflichten der Rechtslehre um die „weiten Pflichten“ der Tugendlehre (ebd. 411) ergänzt werden.

Gegenstand dieses Teils sittlicher Tugendlehre ist ein Akt des moralischen Bewusstseins, der aus dem „freien Selbstzwang allein“ (ebd. 383) sich selbst einen „Zweck setzt, der zugleich Pflicht ist“ (ebd. 382), und sich darin von der Sphäre des Rechts scheidet, in der die „Nöthigung (Zwang) der freien Willkür“ (ebd. 379) durch einen Gesetzgeber als äußerer Zwang auf die Freiheit des Menschen einwirkt²⁹.

Dieser Entwicklungsprozess bedarf allerdings einer erzieherischen Anleitung, da die Ethik „wegen des Spielraums, den sie in ihren unvollkommenen Pflichten verstattet, unvermeidlich [...], zu Fragen [führt], welche die Urteilskraft auffordern auszumachen, wie eine Maxime in besonderen Fällen anzuwenden sei“ (ebd. 411).

Deutet Kant in der *Grundlegung* noch an, dass sich der Inhalt konkreter Pflichten individueller Normfindung und ihrer Anwendung für den individuellen Lernprozess dann leicht erschließen lasse, wenn die subjektiven Prinzipien des Handelns unter das formale Prinzip der Vernunft gebracht sind, mithin das oberste Prinzip von Moralität, ‚das allgemein ethische Gebot‘ – „Handle pflichtmäßig aus Pflicht“ (ebd. 391) – zugleich als Entwicklungsmuster zur Aufnahme der konkreten Pflichten dient, führt die Frage nach der Entwicklung eines konkreten Pflichtenkatalogs aus der formellen Gesetzmäßigkeit des kategorischen Imperativs Kant allerdings auf die Schwierigkeit, das Tugendgesetz bzw. die daraus zu entwickelnden Tugendpflichten durch einen Erziehungsprozess steuern und kontrollieren zu lassen.

Dadurch wird aber der autonome Prozess der moralischen Bildung explizit *nicht* aus sich selbst entwickelt, sondern – analog der rechtlichen Pflichtsetzung – erfolgt gerade in Gehorsam gegen ‚äußere‘ Pflichtsetzung bzw. Moralbildung einer Erziehungsautorität – deren genauere Charakterisierung zunächst unbestimmt bleibt, aber als Instanz einer universell gültigen Moral Maßstab und Richtlinie moralischen Verhaltens diktiert. Wird die Verwirklichung autonomer Zwecksetzung in der Gesinnung des Individuums von Kant einerseits als Akt der autonomen Selbstverpflichtung hin zur tugendhaften Gesinnung gedacht, verlangt er gleichzeitig Einübung und Lehre eines Elementarkatalogs sittlicher Pflichten als Programm einer pädagogisch geleiteten Tugendvermittlung, die unter der Proklamation der individuellen Freiheit zur autonomen Tugendbildung eine frühe Form der Wertepädagogik formuliert³⁰. In einer ergänzenden Methodenlehre wird

²⁹ „So fern sie [die Gesetze] nur auf bloße äußere Handlungen und deren Gesetzmäßigkeit gehen, heißen sie *juridisch*; fordern sie aber auch, daß sie (die Gesetze) selbst die Bestimmungsgründe der Handlungen sein sollen, so sind sie *ethisch*, und alsdann sagt man: die Übereinstimmung mit den ersteren ist die *Legalität*, die mit den zweiten die *Moralität* der Handlung. Die Freiheit, auf die sich die ersteren Gesetze beziehen, kann nur die Freiheit im äußeren Gebrauche, diejenige aber, auf die sich die letzteren beziehen, die Freiheit sowohl im äußeren als inneren Gebrauch der Willkür sein, sofern sie durch Vernunftgesetze bestimmt wird“ (*MdS*, VI 214).

³⁰ Lutz Koch hält diese frühe Form der Wertepädagogik für das wesentliche Element der Kantischen Pädagogik. In ihr versöhnt sich der Gedanke einer festen Wertorientierung mit der Freiheit des Individuums, insofern es diese Werte aus sich selbst entwickelt: „Die Kantische Ethik ist keine Güterethik, sondern Freiheitsethik [...]. Dies bedeutet, daß die höchsten und letzten Güter, die sog.

das Programm einer pädagogischen Vermittlung ethischer Maximen vorgestellt, die eine pädagogische Ausrichtung und Überprüfung zur Aufrechterhaltung des moralisch-sittlichen Fundaments des Individuums verlangen, das sich über die Pflichtgemäßheit seines Tuns vor sich und anderen Rechenschaft ablegen muss und sich unter Anleitung des Tugendlehrers seiner eigenen moralischen Zweck- und Pflichtfindung bewusst wird³¹.

Dem Programm nach will die Tugendlehre damit nicht nur Antwort auf die Frage geben, welche konkreten Pflichten die moralische Verankerung des Individuums in seiner freien Zwecksetzung für sich selbst verlangt und als Pflichtenkatalog sittlicher Normen formuliert werden kann – und sie als Kernbestand eines *moralpädagogischen* Programmes ausweist –, sondern verlangt auch Einübung und Praxis eines permanenten Prozesses moralischer Selbstbildung des Individuums unter pädagogischer Anleitung, die die *Ethische Methodenlehre* vor allem als *moralpädagogische* Verfahrenstechnik vorstellt.

Eine pädagogische Vermittlung der Tugendlehre wird deswegen substantieller Bestandteil einer Vermittlung von ethischen Maximen, da der Vernunft zwar das Sollen hin zum Guten als Gesetz autonomer ethischer Zwecksetzung innewohnt³², aber das Fundament der moralischen Zwecksetzung der konkreten Umsetzung im Alltagsbewusstsein des Individuums bedarf. Verlangt ist die Aufrichtung ethischer Gesinnung und die Herauentwicklung konkreter Gesinnungsakte über die Praxis eines Unterrichts als Tugendlehre³³. ‚Tugend‘ selbst wird zum Lernzweck, Morallehre

Werte, nicht vorgegeben oder vorgefunden sind, sondern nach Maßgabe des moralischen Gesetzes eigens bestimmt werden müssen. Gut ist danach der Wille, der sich selbst durch das aus ihm selbst entspringende Grundgesetz der reinen praktischen Vernunft bestimmt. Anders gesagt: Uneingeschränkt gut ist der Wille, der seine Maximen der Bedingung der Tauglichkeit zu einer allgemeinen Gesetzgebung unterwirft. Unbedingt gut ist einzig und allein ein Streben, welches die Gesetzmäßigkeit seiner Maximen zum höchsten Prinzip hat“ (Koch: *Didaktik* 81).

³¹ Bereits die *Religionsphilosophie* spricht dabei in Abgrenzung von den „alten Moralphilosophen“ nicht nur von der Notwendigkeit, dass „Tugend erlernt werden müsse“; da es für den „Menschen in der Erscheinung“ „mehr als eine Tugend gebe“ (*Religion*, IV 25 Fn.), wird die Notwendigkeit zur Entwicklung einer potentiellen Tugendlehre zur Aufgabe erzieherischen Bemühens, das in der Tugendlehre der *Metaphysik der Sitten* jetzt auch über ein entsprechendes pädagogisches Verfahren verfügt.

³² Was, wie Kant hinzufügt, als „ein kategorischer Imperativ feststeht“, der „keinen Beweis verstattet“ (*MdS*, VI 395). Kants Eigenheit, mit festen Begriffsformeln auch schon ihre inhaltliche Explikation zu unterstellen und damit die Entwicklung des Begriffes als eine Art systematischer Formelsammlung vorzutragen – in Anleihe des Ideals mathematisch-naturwissenschaftlicher Axiomatik – erschwert das Verständnis und den Nachvollzug mancher Textstellen, die sich einer inhaltlichen Explikation und begrifflichen Entwicklung des Gedankens durch die Formel ‚bereits entwickelter Gesetze‘ entziehen.

³³ Interessanterweise hatte Kant auch die Absicht einen Katechismus der Rechtspflichten zu entwickeln (siehe dazu Koch: *Didaktik* 172). Durch die Gültigkeit des objektiven Rechts ist jedoch eine subjektive Rechtslehre unmöglich. Ist der Kanon an Rechtspflichten „durch ein bloße Wissenslehre“ (*MdS*, VI 375) erlern- und nachvollziehbar, die den Bereich gesetzlich festgelegter Pflichten umfasst, kann dieser Bereich der legalen Gültigkeit allgemeiner Gesetze nicht durch eine subjektiv-moralische Abwägung relativiert werden, die die Rechtspflichten in das Belieben individueller Moralbildung überführen würde. Insgesamt scheint das begriffliche Verhältnis von Rechts- und Tugendpflichten mindestens in dieser Hinsicht nicht geklärt. Vgl. dazu auch Koch: *Didaktik* 125-129.

und -übung zum Kernbestand erzieherischer Praxis, deren engere erziehungswissenschaftliche Grundlegung Kant allerdings nur ansatzweise andeutet, und Erziehung an dieser Stelle allein auf die Vermittlung eines Wertekatalogs sittlicher Tugenden begrenzen will, dessen Werte allerdings als Resultate einer Selbstfindung des Individuums gelesen werden sollen.

3.2. ‚Tugend‘ als Lernzweck

„Dass Tugend erworben werden müsse (nicht angeboren sei), liegt ohne sich deshalb auf anthropologische Kenntnisse aus der Erfahrung berufen zu dürfen, schon im Begriffe derselben“ (ebd. 477).

Die pädagogische Vermittlung der Tugend, die ihrem ‚Begriff‘ innewohnt, übernimmt damit eine doppelte Aufgabe: Die pädagogische Einflussnahme hat in der ethischen Zwecksetzung des Individuums seinen Ausgangspunkt, nimmt Bezug auf die autonom-freiheitliche Moralsetzung, und fördert die Stärkung einer Haltung, die im Vermittlungsprozess zwischen Tugendlehrer und Zögling durch Unterstützung und Einübung moralischer Zweckfindung Hilfe zur konkreten – im moralischen Gesetz verankerten – Lebensführung führt. Die pädagogische Zwecksetzung setzt damit einerseits den Prozess der perpetuierlichen Selbstmoralisierung des Zöglings voraus – hat damit in der moralischen Zwecksetzung des Individuums seine Voraussetzung, die im Lernprozess respektiert werden muss –, und ist gleichzeitig um die Überführung des formellen Prinzips moralischer Gesinnung in die konkreten Maximen einer individuellen Handlungsorientierung bemüht. Im Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen steht die Herausarbeitung ‚tugendhafter Gesinnung‘, die zwischen Tugendlehrer und Schüler als Prozess der Vernunftbildung auf einen Maximenkatalog praktischer Lebensführung hin entwickelt werden soll.

Ziel und Zwecksetzung der Herauentwicklung ‚tugendhafter Gesinnung‘ wird die Entwicklung, Ausübung und Stärkung einer Haltung, die Kant als „moralische Stärke des Willens eines *Menschen* in Befolgung seiner *Pflicht*“ begreift, „welche eine moralische *Nöthigung* durch seine eigene gesetzgebende Vernunft ist, insofern diese sich zu einer das Gesetz *ausführenden* Gewalt selbst constituirt“ (ebd. 405).

Als „*Tapferkeit* (fortitudo moralis)“ macht sie „die größte und einzig wahre Kriegsehre des Menschen“ aus (ebd.), richtet sich gegen alle Art von „Lastern [...] gesetzwidriger Bestimmungen“ (ebd.) und wird erst durch „die Größe der Hindernisse, die der Mensch sich durch seine Neigungen sich selber schafft“ (ebd.), als „Stärke der Maxime des Menschen in Befolgung seiner Pflicht“ (ebd. 394) offenkundig, die selbst nur „durch Hindernisse erkannt (wird), die sie überwältigen kann“ (ebd.).

Zwar basiert der Entschluss zur tugendsamen Handlung auf einem einmaligen individuellen Akt der reinen Vernunft, der dem pädagogischen Prozess hin zur Tugendfindung vorausgesetzt wird – der Hinwendung zum moralischen Gesetz – womit jedoch nicht gewährleistet ist, dass mit diesem Akt der moralischen „Revolution der Denkungsart“³⁴ auch schon der konkrete Inhalt moralischer

³⁴ Zum Begriff dieser Metapher vgl. die Abhandlung über die *Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* im vorliegenden Kapitel.

Zwecksetzung und die Kraft zur Ausübung moralischer Verhaltensregeln gesetzt sind. Der Kampf gegen die im Menschen selbst vorhandenen „Naturneigungen, welche mit dem sittlichen Vorsatz in Streit kommen können“ (ebd.), bedarf einer stets zu erneuernden pädagogischen Unterstützung durch Übung und Einübung moralischer Stärke, die korrigierend in die individuelle Pflichtsetzung eingreift und einen Prozess der Selbstmoralisierung unterstützt. Sie wird als „Übung, wie die Wahrheit solle *gesucht* werden“ (ebd. 411) in ihrem methodischen Verfahren zum Prozess einer dauernden Selbstüberprüfung und -kontrolle des Individuums bei der Herauentwicklung selbstgesetzter Maximen zur Pflichterfüllung. Tugendbildung selbst wird zum Prozess der Suche und Einübung ethischer Maximen, ist „immer im *Fortschreiten* und hebt doch auch immer *von vorne* an“ (ebd. 409), bleibt als „Ideal [...] unerreichbar“ (ebd.), „gleichwohl aber sich ihm beständig zu nähern dennoch Pflicht ist“ (ebd.). Die Tugendvermittlung selbst wird als prozessuales Verfahren deutlich, das im Akt pädagogischer Vermittlung zunächst nicht unmittelbar als Ausrichtung auf einen festen Pflichtenkatalog ethischer Zwecksetzung ausgerichtet ist, sondern durch das Verfahren des pädagogischen Prozesses selbst, die Zwecke moralischer Selbstfindung erst erschließt.

Die Tugendlehre und das Programm ihrer pädagogischen Vermittlung stellen sich damit der Aufgabe, die „Freiheit des moralischen Wesens“ (ebd. 380) in seiner Suche nach seiner konkreten moralischen Zwecksetzung zu unterstützen und den individuellen Akt der permanenten Selbstüberprüfung hin auf das der Vernunft inwohnende Moralgesetz durch eine pädagogisch vermittelte Handlungsanleitung zu ergänzen, wie das moralische Gesetz in der Aktualität menschlicher Gesinnung seinen Niederschlag finden kann. Da das „Princip“ der Tugend „bloß das *Formale* der Maximen“ (ebd. 394) betrifft, muss es sich über den Akt der Selbstfindung diverser Tugendpflichten auf die „Materie derselben, nämlich auf einen *Zweck*, der zugleich als Pflicht gedacht wird“ (ebd. 394-395) richten, in denen es sich als moralisches Subjekt wiederauffindet. In „Ansehung des *Zwecks* der Handlungen, der zugleich Pflicht ist, d.i. desjenigen (des Materialen), was man sich zum *Zwecke* machen *soll*, kann es mehr Tugenden geben“ (ebd. 395).

Aufgabe und Zweck einer Tugendlehre – so Kant – gehen insofern auch über die philosophisch-theoretische Begründungslehre klassischer Theorieentwürfe ethischer Zwecksetzung hinaus, als Kant es nicht bei der Kenntnisaufgabe der von ihm aufgestellten Grundsätze der moralischen Pflichtgebote bewenden lassen will, sondern die Anwendung des Moralgesetzes als praktische Philosophie – der unmittelbaren Betätigung moralischer Gesinnung im Alltagsbewusstsein – einfordert.

Die philosophische Grundlegung des ethischen Verhaltens muss sich über ihre theoretischen Bemühungen um die Erschließung des Gesetzes praktischer Vernunft hinaus als Mittel praktischer Lebensführung bewähren. Zweck der wissenschaftlichen Erschließung der praktischen Vernunft und ihrer Sittenpflichten bleibt ihre Ausrichtung auf eine konkrete Nutzenanwendung zur Gründung und Überprüfung moralischen Bewusstseins in der praktischen Lebensführung aller Gesellschaftsmitglieder. Kants Pflichtenkatalog löst damit die Rezepte klassischer Weisheitslehren aus dem Fundus der Verhaltenslehre gehobener Stände und will eine allgemeine, gesellschaftlich verbindliche Grundhaltung moralischer Werte-

orientierung entwickeln, die auch als Handlungsanleitung praktischer Alltagsnormen fungieren kann.

Lehre und Einübung in die Tugend richten sich darin auch auf die Forderung, die Tugendlehre nicht nur als Weisheitslehre der Exklusivität höherer Stände zu überlassen, sondern mit Lehre und Praxis allgemein-menschlicher Vernunftbetätigung diese auch zur verbindlichen Norm eines universellen Prinzips menschlicher Moral zu erklären. Dem Bildungsprivileg einer ständischen Ordnung wird im Grundmuster einer allgemein-menschlichen Vernunftbildung und ihrer moralischen Pflichten auch die Forderung nach einer praktischen Wirkung und Umsetzung moralischer Pflichten im konkreten Handeln der Individuen angeschlossen, die dem Vorbehalt klassischer Tugendlehren, ‚Tugend‘ nur als Prädikat sozialer oder feudaler Privilegien anzuerkennen, eine grundsätzliche Absage erteilt. Kenntnis und Kundgabe moralischer Tugendhaftigkeit verlangt ihre praktische Umsetzung als Handlung allgemein-menschlicher Moralbildung. Erst darüber wird sie zur praktischen Philosophie, die sich über die bloße Reklamation guter Absichten erhebt:

„Ein der *praktischen Philosophie Kundiger* ist darum eben nicht ein *praktischer Philosoph*. Der letztere ist derjenige, welcher sich den *Vernunftendzweck* zum Grundsatz *seiner Handlungen* macht, indem er damit zugleich das nöthige Wissen verbindet [...]. Denn da kommt es nicht blos darauf an, zu wissen, *was* zu thun Pflicht ist [...] sondern vornehmlich auf das innere Princip des Willens, nämlich daß das Bewußtsein dieser Pflicht zugleich *Triebfeder* der Handlungen sei, um von dem, der mit seinem Wissen dieses Weisheitsprincip verknüpft, zu sagen: daß er ein *praktischer Philosoph* sei“ (ebd. 375, Anm.).

Als Vorgabe für eine wissenschaftlich-pädagogische Praxis zur Tugendlehre verlangt Kant zudem die Abkehr vom Gefühlenthusiasmus der empfindsamen Weisheitslehren. Zwar nimmt auch Kants Tugendlehre Bezug auf „das *moralische Gefühl*, das *Gewissen*, die *Liebe* des Nächsten und die *Achtung* für sich selbst“ (ebd. 399), da diese sich allerdings als „ästhetische Vorbegriffe der Empfänglichkeit des Gemüths für Pflichtbegriffe überhaupt“ (ebd.) darstellen, und „es keine Pflicht geben (kann), ein moralisches Gefühl zu haben oder sich ein solches zu erwerben“ (ebd.), kann die pädagogische Vermittlung einer Tugendlehre nur darauf abzielen, durch die Kultivierung ästhetischen Empfindens, diese Voraussetzung menschlicher Vernunftbildung im Gefühl durch seinen Bezug auf die eigentliche moralische Qualität der in ihm enthaltenen Urteilsbildung zurückzuführen, „welches dadurch geschieht, daß gezeigt wird, wie es abgesondert von allem pathologischen Reize und in seiner Reinigkeit, durch bloße Vernunftvorstellung, eben am stärksten erregt wird“ (ebd. 400).

Kant wendet sich vehement gegen die zeitgenössische Berufung „auf ein gewisses *Gefühl*“ (ebd. 376) als Programm zur Herausbildung moralischer Zwecksetzung, das „instinctmäßig, mithin blindlings“ (ebd.) ethische Gesinnung begründen soll, indem es das Sentiment³⁵ zum Entwicklungsziel moralischer Gesinnung erklärt. Da sich „kein moralisches Princip [...] auf irgendeinem Gefühl [gründet]“ (ebd.), gilt es

³⁵ Zur Erläuterung des Begriffs des ‚Sentiments‘ vgl. die Fußnote 72 im Unterkapitel II.2.2 der vorliegenden Arbeit.

vielmehr der „dunkel gedachte[n] Metaphysik“ der Gefühlsäußerungen – die Kant selbst als Formen der moralischen Prädisposition beschreibt – in der Anwendung moralischer Grundsätze nachzugehen, die die Gesinnung des Menschen im „Pflichtbegriff der Tugend“ (ebd.) hat, und insofern ‚Gefühle‘ auf das Grundgerüst des moralischen Sittengesetzes zurückzuführen hat. Mag die Begründung sittlicher Zwecksetzung im ‚Gefühl‘ allein „wohl dem Volkslehrer genügen“ (ebd.), so verlangt Kant die wissenschaftliche Erschließung der moralischen Vernunftsetzung als Ausbildungsgrundlage der Erzieher selbst:

„Es mag also den *orakel-* oder auch *geniemäßig* über Pflichtenlehre absprechenden vermeinten Weisheitslehrern *Metaphysik* noch so anekeln: so ist es doch für die, welche sich dazu aufwerfen, unerläßliche Pflicht, selbst in der Tugendlehre zu jener ihren Grundsätzen zurückzugehen und auf ihren Bänken selbst die Schule zu machen“ (ebd. 377).

Ebenso verfehlt erachtet Kant allerdings die Vermittlung der metaphysischen Grundlage des Sittengesetzes durch die bloße formelle Anwendung des kategorischen Imperativs als „Probirstein einer Tugendpflicht“ (ebd. 376). Der Vortrag des kategorischen Imperativs als Grundlage ethischen Betragens wird durch die bloße Wiederholung als Lehrsatz zu einer bloßen dogmatischen Formel, „wie der Lehrer es leicht gewahr wird, der seinen Lehrling über den Pflichtimperativ und dessen Anwendung auf moralische Beurteilung seiner Handlung *sokratisch* zu katechisieren versucht“ (ebd.).m

Demgegenüber verlangt Kant die pädagogische Vermittlung einer Tugendlehre, deren

„Vortrag [...] (die Technik) [...] nicht allemal metaphysisch und die Sprache scholastisch sein [darf], wenn jener [der Lehrer] den Lehrling nicht etwa zum Philosophen bilden will. Aber der *Gedanke* muß bis auf die Elemente der Metaphysik zurück gehen, ohne die keine Sicherheit und Reinigkeit, ja selbst nicht einmal bewegende Kraft in der Tugendlehre zu erwarten ist“ (ebd.).

Die als zweiter Teil der Tugendlehre vorliegende *Ethische Methodenlehre* wird in dieser Hinsicht substantieller Teil der gesamten Tugendlehre, als die Vermittlungstechnik für die Aufrichtung und Befolgung ethischer Maximen zum integralen Bestandteil der Herauentwicklung eines Pflichtenkatalogs dient, der sich im pädagogischen Programm weniger als unmittelbare Zwecklehre versteht, die das individuelle Handeln auf einen gegebenen Sittenkatalog beziehen soll, als vielmehr moralische Zwecksetzung im perpetuierlichen Prozess von Einübung und Überprüfung sittlicher Maximen zwischen Tugendlehrer und Schüler auf den ‚Erwerb‘ der Tugend ausgerichtet ist. Übung und Erlernen – deren Techniken im Methodenteil der Tugendlehre ausgeführt werden –, sind als *Formen der Vermittlung* gleichzeitig auch fundamentaler *Zweck* der Tugend, ihr eigentlicher Inhalt.

Die pädagogische Tugendlehre verlangt darin nicht nur eine neue Praxis der Vermittlung pädagogischer Zwecksetzung, sondern richtet den Lernzweck selbst auf die Autonomie moralischer Vernunft aus. Der Lernzweck besteht jetzt in der Entwicklung und Förderung autonomer Vernunftentwicklung, die sich von der Vermittlungstechnik klassischer Weisheitslehren zur Förderung moralischer

Gesinnung fundamental abgrenzt. Die Vernunft selbst – die in Kants Grundlegung der Gesetzmäßigkeiten praktischer Vernunft dargestellt ist – akzeptiert die klassischen Instanzen religiöser oder staatlich gesetzter Pflichtlehren und den entsprechenden praktischen Gehorsam nur unter der Bedingung, sittlich gültig erklärte Zwecksetzung als Produkt eigener Einsichtnahme hervorzubringen. ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ werden damit unter Bedingungen gestellt, die die zeitgenössische Praxis des Erziehungswesens revolutionieren. Der Erziehungsprozess verlangt die Berücksichtigung und Voraussetzung einer individuell gesetzten, nur durch die Vernunftgesetze bedingten, autonomen Einsicht moralischer Verpflichtung. Die klassische Rollenverteilung zwischen der Vermittlung einer feststehenden Tugend- oder Sittenlehre und ihrer institutionell verankerten Hierarchie zwischen Tugendlehrer und -schüler, sittlicher Pflicht und unbedingtem Gehorsam, wird abgelöst durch den Vermittlungsprozess einer Tugendlehre, in dem Tugendlehrer und Schüler gleichzeitig an der Herauentwicklung der Tugendpflichten arbeiten. Die Erziehungssituation – Einübung und Praxis ethischer Maximenfindung – löst damit das Verhältnis strenger hierarchischer Aufteilung von Subjekt und Objekt des Erziehungsprozesses auf. Schüler und Lehrer sind als Pole eines erzieherischen Prozesses gedacht, dessen Lernzweck selbst im Verfahren zur Hinführung und Entwicklung der Autonomie moralischer Vernunftsetzung besteht.

Die Entwicklung der Autonomie der Vernunft wird dadurch allerdings nicht dem Prozess der Selbstmoralisierung allein überlassen. Das pädagogische Verfahren zur Vermittlung konkreter Pflichten, die sich aus der Formalität des Sittengesetzes allein nicht erschließen lassen, wird zur Aufgabe eines erzieherischen Prozesses, der den Prozess der Selbstmoralisierung begleitet, in dem Erzieher wie Schüler ihre *gemeinsame* Voraussetzung haben. Die im kategorischen Imperativ verankerten Pole zwischen individuellem Wollen und allgemeingültiger Zwecksetzung verteilen sich nun auf Schüler und Lehrer, die als gleichwertige Pole im erzieherischen Prozess die Herauentwicklung autonomer Vernunftbildung durch den Abwägungsprozess zwischen moralisch-individueller Zwecksetzung und der Allgemeingültigkeit sittlicher Zwecke hin kommunizieren. Da das durch Kant entwickelte Gesetz autonom-praktischer Vernunft das eigene Wollen als Allgemeingültigkeit seiner Zwecksetzung verlangt, wird moralische Gesinnung zum Gegenstand eines Prozesses der Abwägung und Reflexion, inwieweit einerseits die Gültigkeit sittlicher Maßstäbe – die sich im legalen Handeln bewährt und voraussetzt – auch als Vollzug individueller moralischer Gesinnung begründen lässt bzw. die moralische Gesinnung selbst zur Grundlegung sittlicher Pflichtsetzung werden kann.

Kants Überlegungen zur Methodenlehre zur Vermittlung moralisch-tugendhaften Haltung stellen sich damit zwar nicht als genuin erziehungswissenschaftliche Begriffsfindung dar – zu eindeutig ist die *moral*pädagogische Zwecksetzung unter die Maßgabe zur Herauentwicklung sittlicher Tugendhaftigkeit gestellt – und der sich der Elementarlehre anschließende Teil der Methodenlehre kann bestenfalls als fragmentarisches Teilstück zur Erschließung einer systematischen Erziehungslehre gelesen werden, allerdings will gerade diese moralphilosophische Ausrichtung dem Erziehungsprozess eine herausgehobene Funktion in der allgemeinen Moralbildung zuweisen, deren widersprüchliche erzieherische Methode

und Technik in den folgenden Teilen des vorliegenden Kapitels noch dargestellt werden sollen.

Fundamental ist die Entwicklung und Bildung des Individuums in der Gesetzmäßigkeit praktischer Vernunft gesetzt. Die dort vorhandene Zwecksetzung des Willens betätigt sich als individuelle Moralbildung autonomer Vernunft, der jede erzieherische Maßnahme zu entsprechen hat. Erziehung nimmt damit Bezug auf eine in der Autonomie der Vernunft gesetzte Voraussetzung, an deren Herauentwicklung Schüler wie Lehrer beteiligt sind. „Die Tugend, in ihrer ganzen Vollkommenheit betrachtet, wird also vorgestellt, nicht wie der Mensch die Tugend, sondern als ob die Tugend den Menschen besitze“ (ebd. 406). Subjekt und Objekt des Erziehungsprozesses sind damit beide auf die Anerkennung ihrer wechselseitigen moralischen Zwecksetzung verwiesen. Die Herauentwicklung sittlicher Maximen ist damit einerseits Selbstmoralisierung individueller Vernunftbildung – der Lehrer und Schüler in derselben Voraussetzung entsprechen. Da aus der Formalität des Moralgesetzes jedoch eine konkrete Tugendlehre erst entwickelt werden müsste, die sich auch über die wissenschaftliche Erschließung des Moralgesetzes hinaus als praktische Philosophie in der Gesinnung alltäglicher moralischer Maximenfindung niederschlagen kann, soll der Erziehungsprozess selbst zum pädagogischen Instrument der Herauentwicklung moralischer Tugendpflichten werden. Der Lernprozess wird in seiner dialogischen Struktur gekennzeichnet, die im wechselseitigen kommunikativen Dialog zwischen Lehrer und Schüler einen Pflichtkatalog entwickelt, der das vernunftgemäße Handeln und die moralische Gesinnung in Übereinstimmung bringt. Die klassische Rollenverteilung zwischen Erziehungssubjekt und -objekt wie zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Lernzweck und -verfahren wird im Prozess der Tugendvermittlung zunehmend hinfällig, da sie sich auf die Autonomie der Vernunft als autonome Zwecksetzung individueller Willensbildung gründen, ohne dass Kant Erziehung als solche für hinfällig erklärt, obwohl sie sich doch – worauf Kant immer wieder hinweist – aus der Vernunft moralischer Pflichtsetzung selbst ergibt. ‚Vernunft‘ ist gedacht als vorausgesetzte Ordnung menschlicher Willensstruktur und muss gleichzeitig stets ‚gelehrt‘ und ‚vermittelt‘ werden. Theoretische Vermittlung und praktische Übung der Tugend werden zu elementaren Bestandteilen einer Ethischen Methodenlehre, da erst im Verfahren eines Dialogs zwischen Lehrer und Schüler die konkreten Handlungsimperative autonomer Pflichtsetzung zu entwickeln sind – deren Voraussetzung sie gleichzeitig sein sollen. „*Ethische Didaktik*“³⁶ und „*Ethische Ascetik*“, die sich der ethischen Elementarlehre – mit ihrer Entwicklung eines Pflichtenkatalogs ethischer Gesinnung – anschließen, formulieren einige Elemente zur Technik und Einübung moralischer Tugendlehre und verlangen eine neue Form pädagogischer Praxis.

³⁶ Interessanterweise setzt Kant ‚Didaktik‘ als Lehrkunde in der ursprünglichen Einleitung der Elementarlehre mit ‚Katechetik‘ gleich. Die inhaltliche Ausführung der Tugendlehre wird diese Gleichsetzung bestätigen: Gründet die Methode pädagogischer Vermittlung in der Förderung der Selbsterkenntnis moralisch-autonom zu erschließender Zwecke und stellt sich ‚Didaktik‘ als Prozess einer Entwicklung tugendhafter Gesinnung zwischen Schüler und Lehrer dar, wird sie in der Methodenlehre in ihrem dogmatischen Gehalt als katechetisch feststehende Grundordnung menschlicher Tugenden ‚gelehrt‘. Zu Kants Verwechslung bzw. synonymen Verwendung von Katechetik und Didaktik vgl. Ludwig XXII.

3.3. Das Programm eines moralischen Katechismus³⁷

Der Technik zur Einübung in die Tugendpflichten, die in der *Ethischen Methodenlehre* (ebd. 477) als pädagogische Methode zur konkreten Anwendung von Tugendmaximen entworfen wird, setzt Kant allerdings einen Kanon von Tugendpflichten voraus, dessen systematischen Entwurf sich eine *Ethische Elementarlehre* als Aufgabe vorlegt.

Bei der Entwicklung eines Katalogs moralischer Tugenden³⁸ durch Kant muss in der vorliegenden Arbeit – die sich der Möglichkeit einer Herleitung eines systematischen Erziehungsbegriffes in den Schriften Kants widmet und den Beitrag der *Metaphysik der Sitten* als den Versuch zur Grundlegung einer pädagogisch-ethischen Zwecklehre begreift – allerdings vor allem das Verhältnis zwischen einer inhaltlichen Zweck- und Pflichtlehre, die im Kantischen Pflichtenkatalog „relativ begrenzt und überschaubar“³⁹ vorliegt, und der systematischen Entwicklung dieser Pflichten aus dem Pflichtbegriff aufgegriffen werden, die den inhaltlichen Pflichtenkatalog „in seiner Systematik [...] nicht auf den ersten Blick verständlich“ macht⁴⁰.

³⁷ Zu Kants frühen Versuchen, eine Art Katechismus der Tugendlehre zu entwickeln, deren Programm er später verworfen hat vgl. Koch *Didaktik*: 171, Fn. 11.

³⁸ Eine ausführliche Darstellung des Pflichtenkatalogs findet sich bei Koch: *Didaktik* 121-173. Diese Darstellung des Pflichtenkatalogs, die sich nach Lutz Koch als wesentlicher pädagogischer Beitrag einer Moralpädagogik der Zukunft lesen lässt, kann aber die Einwände gegen die systematische Herleitung des Pflichtenkatalogs nicht entkräften. Koch hält durch Kants ausführliche Darstellung der Pflichten zwar jeden Einwand gegen den Formalismus des Sittengesetzes für widerlegt, übersieht dabei jedoch, dass die vielfältige Kritik am Formalismus des Sittengesetzes sich nicht in der Frage erschöpft, ob und wie viele moralische Pflichten Kant für wesentlich erklärt, sondern dass Kants Begründung des Pflichtenkatalogs aus der ‚Notwendigkeit‘ der Pflichtsetzung zur Moralität seine eigentliche Herleitung und Begründung schuldig bleibt. Die summarische Aufzählung der Pflichten aus Kants Tugendlehre ändert daran nichts. Vgl. dazu Fn. 21-25 des vorliegenden Unterkapitels.

³⁹ Koch: *Didaktik* 130.

⁴⁰ „Es nimmt deshalb nicht wunder, daß die Darstellungen der Kantischen Pädagogik in der Regel einen Bogen um das relativ komplizierte und wegen seiner Diktion in manchen Stellen sicherlich antiquiert wirkende Lehrstück machen“ (Koch: *Didaktik* 130). Auch Kochs Versuch „den Doppelzweck von eigener Vollkommenheit und fremder Glückseligkeit“ in „zwei Klassen von Tugendpflichten, die Pflichten gegen sich selbst und die Pflichten gegen andere“ systematisch zu unterteilen, ist nur bedingt zuzustimmen. Jenseits der Bedenken, dass Koch damit *eine* der von Kant versuchten Systematisierungsformen zur wesentlichen Einteilung der Tugendpflichten erklärt, und sie für die Grundlegung einer neu zu entwickelnden ethischen Didaktik erklärt, wird auch die einfache Übernahme moralischer Pflichten aus dem Kantischen Kanon für eine moderne ethische Didaktik nur dadurch möglich, dass einem „antiquiert wirkenden Lehrstück“ der Sittenlehre moderne Formen sittlicher Wertbildung unterschoben werden. Richtet sich die moderne Skepsis bspw. einerseits gegen die Haltbarkeit von Kants Verboten der „Selbstentleibung“ (*MdS*, VI 422) und „wohllüstigen Selbstschändung“ (ebd. 424) wie gegen die Rigidität einer „Unmäßigkeit im Gebrauch der Genieß- Nahrungsmittel“ (ebd. 427), wird Kants Beitrag zur Aufstellung eines Sittenkatalogs – jenseits der „antiquierten“ Formen, in denen er auftritt – als neue Form von Wertepädagogik gewürdigt. Unterliegt die klassische Moralpädagogik noch dem schlechten Ruf, die Ausrichtung erzieherischen Bemühens entlang einer festen Werteordnung gegen die Subjektfindung individueller Zwecksetzung zu praktizieren, wird die Kantische Sittenlehre zum Dokument der Möglichkeit, Sittenlehre im Dienst der Autonomie des Subjekts, als

Gewichtige Einwände richten sich zunächst gegen Unterteilung, Systematik und den Aufbau der Tugendlehre, die „die Vermutung wagen [lassen], daß der Text aus z.T. schon länger bei Kant bereitliegenden Teilen zusammengesetzt wurde und eine gründliche Zusammenbearbeitung zu einer Gesamtkonzeption unterblieben ist“⁴¹.

Die immer wieder wechselnde und verwirrende Systematik der Einteilung der Tugendlehre und ihrer ‚Katechetik‘ ist offensichtlich und weist dadurch gleichzeitig auf die Schwierigkeiten Kants hin, dem System der Pflichten die Ordnung zuzuweisen, die in ihrer metaphysischen Grundlage – so Kant – liegen müsse. Sieht die Einleitung die Aufgabe einer Tugendlehre in der Vermittlung von „Zwecken, die zugleich Pflichten“ (ebd. 385) sind, und will sich damit als moralische Zwecklehre ausweisen, die das konkrete sittliche Handeln der Individuen bestimmen soll und damit den subjektiv-vielfältigen Willens- und Interessensbekundungen eine allgemeine Verpflichtung als Grundlage des Handelns zuweisen will, so kommt die Kantische Tugendlehre tatsächlich nicht darüber hinaus, eine Anzahl beliebiger moralischer, rechtlicher oder sittlicher Zwecksetzungen unter den Pflichtbegriff zu subsumieren, deren inhaltliche Begründung für eine sittliche Zwecklehre allein darin besteht, ihren jeweiligen Inhalt als sittliche Norm zu *setzen*, die im Namen des Pflichtgehorsams respektiert werden muss. Kants Elementarkatalog richtet sich dabei weniger auf eine sittliche Zwecklehre und ethische Orientierung menschlicher Handlung, sondern auf die Formalität des Pflichtbegriffes, der er vorgeblich entstammt. Die Frage nach Einteilung, Ordnung und Gliederung des Pflichtbegriffes überlagert die Frage nach der sittlichen Wertbildung: Das Wozu der sittlichen Orientierung, die Frage nach dem Handlungszweck moralischer Absicht und einer inhaltlichen Zwecksetzung wird von Kant allein mit der formellen Beschreibung des Pflichtbegriffes beantwortet. Übernimmt man zunächst Kants Aufteilung der Pflichten nach den „*Pflichten gegen sich selbst*“ (ebd. 417-448) und den „*Tugendpflichten gegen andere*“ (ebd. 448-475), so versammeln sich unter diesen Rubriken unterschiedlichste Gebote, Pflichten und Tugenden, die die Tugendpflichten Kants als uneinheitliche Elemente einer subjektiven Wertepädagogik ausweisen⁴². Mit dem Versuch Kants, aus der Formalität des Sittengesetzes einzelnen Tugendpflichten eine Verbindlichkeit zuzuweisen und damit die Moralität zur Grundlage der sittlichen Verhältnisse zu erklären, indem die verschiedenen subjektiven moralischen Zwecke zu allgemeinverbindlichen

„Freiheitslehre“ (ebd. 81) zu betreiben – ausgerechnet an der Stelle, an der sie sich durch die Aufzählung sittlicher Pflichten eher als Morallehre klassisch-dogmatischer Prägung ausweist.

⁴¹ Ludwig XXIII. Vgl. Fn. 25 und 26 des vorliegenden Unterkapitels.

⁴² Eine ausführliche Explikation der Tugendpflichten kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Eine Darstellung und Kennzeichnung der von Kant aufgestellten moralischen Pflichten ließe allerdings Rückschlüsse auf die in ihnen unterstellte Interpretation praktischer Lebensumstände zu – die ihren Ausgangspunkt allerdings nicht in der von Kant unterstellten moralischen Zwecksetzung nehmen. Die sittliche Grundlage der Moral und die moralische Interpretation der Sittlichkeit werden von Kant nicht konsequent geschieden. Die sittliche Grundlage eines ‚pflichtgemäßen‘ Betragens – die Verpflichtung auf die rechtliche Norm des Zusammenlebens – verwandelt Kant in ein Resultat moralischer Zwecksetzung. Recht und Pflicht der Sittlichkeit werden gedacht als notwendige ‚Gesetzgebung‘ der Vernunft, die sich darin von der ‚Willkür‘ zum ‚Willen‘ wandelt.

Pflichten einer sittlich-moralischen Gemeinschaft erklärt werden, geht allerdings über die Willkür einer im Subjekt gründenden moralischen Sollenspflicht nicht hinaus. Die Verbote der „*Selbstentleibung*“ (ebd. 422), der „*wohllüstigen Selbstschändung*“ (ebd. 424) und einer „*Unmäßigkeit im Gebrauch der Genieß- oder auch Nahrungsmittel*“ (ebd. 427), mit denen Kant die „*Pflicht des Menschen gegen sich selbst als einem animalischen Wesen*“ (ebd. 421) bebildert, indem er Maß und Ziel eines vernunftgemäßen Umgangs des Menschen mit seinen natürlichen Voraussetzungen beschwört und um die Verbote von „*Lüge*“ (ebd. 429), „*Geiz*“ (ebd. 432) und „*Kriecherei*“ (ebd. 434) um die Pflichten des „*Menschen gegen sich selbst, blos als ein moralisches Wesen*“ (ebd. 428) erweitert; mit der unvermittelten Aufnahme einer Gewissenspflicht als dem „*inneren Gerichtshofes im Menschen*“ (ebd. 438), der Forderung einer „*moralischen Selbsterkenntnis*“ (ebd. 441) als dem „*ersten Gebot aller Pflichten gegen sich selbst*“ (ebd.) und der Warnung vor der „*Amphibolie der moralischen Reflexionsbegriffe: das, was Pflicht des Menschen gegen sich selbst ist, für Pflicht gegen Andere zu halten*“ (ebd. 442), verlässt Kant in keiner Hinsicht den Standpunkt der aus der christlich-moralischen Weltansicht entnommenen Weisheitslehren. Der Vielzahl sittlich-moralischer Zwecke – die sich noch um die Aufnahme der „*Liebespflicht gegen andere Menschen*“ (ebd. 448), die sich nach den „*Pflichten der Wohltätigkeit*“ (ebd. 452), „*der Dankbarkeit*“ (ebd.) und der „*Teilnehmung*“ (ebd.) einteilen lassen und unter den „*Pflichten gegen Andere*“ (ebd. 448 ff.) aufgeführt werden – entspricht die Notwendigkeit, sie aus der immer wieder neu zu gliedernden Unterteilung bzw. Einteilung des Pflichtenkatalogs nach ihrer formellen Seite aufzulisten: Das Verhältnis von „*vollkommenen Pflichten*“ und „*unvollkommenen Pflichten*“ will in der Tugendlehre ebenso neu geordnet sein, obwohl es sich zunächst im Verhältnis von „*Rechtspflichten*“ zu „*Tugendpflichten*“ schon aufgeteilt hat, dann aber in der Elementarlehre als „*vollkommene*“ und „*unvollkommene Pflichten gegen sich selbst*“ als Teil der moralischen Pflichtlehre unterteilt werden soll, die sich explizit nicht allein auf den Unterschied von Recht und Tugendpflichten richtet. Ebenso willkürlich scheint die Trennung der Elementarlehre in die „*Pflichten gegen sich selbst*“ und „*Pflichten gegen andere*“ – eine Unterteilung, die aus dem Pflichtbegriff selbst eigentlich nicht erschließbar ist, da die moralische Pflicht gerade diese beiden Momente in sich zusammenschließen müsste. Eine weitere – in der Einleitung zur Elementarlehre vorgeschlagene – Systematik in „*objektive*“ und „*subjektive*“ Pflichtenlehre bleibt letztlich völlig unausgeführt⁴³. So kommt es zum Resultat, dass Kant für die Formulierung eines Elementarkatalogs sittlicher Pflichten zwar auf einzelne Pflichten zu sprechen kommt, das moralphilosophische Dilemma jedoch nicht auflösen kann, das mit der Darstellung der Form einer „*reinen und mit keinem fremden Zusatze von empirischen Anreizen vermischten Vorstellung der Pflicht*“ als dem formalen und negativen *Inhalt* des „*sittlichen Gesetzes*“ (GMS, IV 410) aufgestellt wurde: Da es in sich ‚nur‘ den reinen Pflichtcharakter enthält, ist es in seiner inhaltlichen Ausdeutung so substantiell leer – wie es vielfältig aus-

⁴³ Vgl. hierzu vor allem die ausführliche Darstellung durch Mary Gregor in der Neuausgabe der *Metaphysischen Anfangsgründe der Tugendlehre*.

gedeutet werden kann. Leer, da es keinen anderen Inhalt sittlicher Pflicht als diese selbst erhält, vielfältig, da damit alle moralischen, sittlichen und juristischen Grundsätze gleichzeitig zum Gegenstand der Pflicht erklärt werden können.

Die Kritik am „leeren Formalismus“ einer „Rednerei von der Pflicht um der Pflicht willen“ aus dem „Abstraktum der Pflicht“, das noch keinen „besonderen Inhalt und bestimmten Zweck“⁴⁴ erhalten könne, hat nun philosophiegeschichtliche Tradition und richtet sich schon seit Hegel⁴⁵ auf den Vorhalt, dass alle Pflichten, die Kant im Elementarkatalog der Tugendlehre entwickelt, zwar nicht aus der Pflichtgemäßheit ihrer Form entwickelt werden können – was Kant allerdings zum Grundsatz moralischer Imperative erklärt –, aber umgekehrt als Tugenden eines Sittenkatalogs ihre Pflichtgemäßheit dadurch erlangen, dass sie unter der Formalität des Pflichtbegriffes aufgeführt werden⁴⁶. Herkunft und Begründung dieser Tugenden – ihre sittlich-moralische Begründung für eine inhaltliche Zwecklehre – bleiben damit – in Hegels Worten –, ‚äußerlich‘ und sind nicht als zwingende Konsequenz „einer immanenten Pflichtlehre“ entwickelt. Kants Pflichtenkatalog müsse „von außen her wohl einen Stoff hereinnehmen und dadurch auf besondere Pflichten kommen“, der „nicht in jenem Prinzip, ob er eine Pflicht sei oder nicht [...] ein Kriterium habe“⁴⁷. Kants Pflichtenlehre des Elementarkatalogs erhält damit ihre Allgemeinverbindlichkeit tatsächlich erst über die bloße Deklaration einer moralisch-sittlichen Pflicht, mit der Kant sie aus dem Bereich moralischer Willkür in die Allgemeinverbindlichkeit moralischer Pflichtsetzung durch ihre bloße Auflistung überführt. Sowenig Kant moralische Grundsätze aus der Form des Kantischen Pflichtgesetzes zu entwickeln weiß, so sehr soll die Aufzählung einer Vielzahl moralischer, sittlicher und rechtlicher Grundsätze die Pflichtsetzung moralischen Handelns belegen.

⁴⁴ Hegel: *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Werke, Band 7, 252 ff. Vgl. dazu auch: Ders.: *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, Werke, Band 20, 329-387.

⁴⁵ Die Kritik des Formalismus des Kantischen Sittengesetzes nimmt an dieser Stelle nur exemplarisch auf Hegels Einwände in der *Philosophie des Rechts* Bezug. In der Philosophiegeschichte finden diese Einwände immer wieder neue Facetten, die etwa in Schopenhauers und Nietzsches kritischer Auseinandersetzung mit der Kantischen Moralphilosophie fortgesetzt und in der Moderne etwa bei Ernst Tugendhat wieder aufgenommen werden.

Hinsichtlich der Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik werden die Einwände gegen Kants Formalismus der moralischen Bildung vor allem durch Herbart und Schleiermacher etabliert. Siehe dazu vor allem: Johanna Hopfner: *Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken. Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher*.

⁴⁶ „Daß eine Maxime deines Willens zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten müsse, dieses Grundgesetz der reinen praktischen Vernunft drückt aus, daß irgendeine Bestimmtheit, welche den Inhalt der Maxime des besonderen Willens ausmacht, als Begriff, als Allgemeines gesetzt werde. Aber jede Bestimmtheit ist fähig, in die Begriffsform aufgenommen und als eine Qualität gesetzt zu werden, und es gibt gar nichts, was nicht auf diese Weise zu einem sittlichen Gesetz gemacht werden könnte“ (Hegel: *Behandlungsarten des Naturrechts* 131) Diese Kritik Hegels lässt sich insofern im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit auf die von Kant geforderte Aufgabe der Erziehung erweitern: Die Form der Allgemeinverbindlichkeit sittlich-moralischer Pflichten wird allein durch die verbindliche Vermittlung einer ‚Wertepädagogik‘ aufgestellt, die eine subjektive Zwecklehre in die Allgemeinverbindlichkeit gültiger Werte überführt.

⁴⁷ Hegel: *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Werke, Band 7, 252 ff.

Die Kritik am Formalismus der Kantischen Moralprinzipien gründet so nicht allein auf dem Vorhalt, dass sittliche Pflichten durch Kant nicht benannt werden⁴⁸ – was durch die Elementarlehre der Tugendlehre und des Kanons von Tugendpflichten widerlegt scheint, sondern dass der darin enthaltene Pflichtenkatalog explizit überarbeitete Varianten der Kant vorliegenden Weisheitslehren seiner Zeit aufnimmt, deren scholastische Dogmatik Kant zwar ablehnt⁴⁹, um sie dann aber als Resultat der Selbstreflexion eines ‘vernünftigen’ Pflichtenkatalogs neu zu begründen.

Der Bezug auf diese Weisheitslehren klassischer Tugendlehre⁵⁰ ist dabei keineswegs Zufall, dokumentiert er doch in seiner Herkunft die tatsächlichen Formen moralischen Bewusstseins rechtlicher und sittlicher Pflichtgemäßheit, die in ihrer jeweiligen Tugend auf die vorausgesetzten gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Beziehungen der Individuen Bezug nehmen, um diese als Ausfluss moralischer Wertebildung zu proklamieren. Systematik und Ordnung dieser Tugendlehren sind dabei so vielfältig wie das Interessengeflecht, dem sie entstammen bzw. zu deren Rechtfertigung sie dienen. Will Kant mit seinem System der Pflichten, das aus der Gesetzmäßigkeit praktischer Vernunft – dem moralischen Pflichtgesetz – entnommen werden soll, das Material der zeitgenössischen Weisheitslehren erst auf seinen ‚metaphysischen Grund‘ zurückführen und systematisieren, so erweitert er den Katalog gängiger Tugendlehren tatsächlich nur um den Zusatz, dass die Rekapitulation des Elementarkatalogs sittlich-moralischer Weisheitslehren ihre Verbindlichkeit dadurch erfährt, dass diese als Ausfluss der Gesetzmäßigkeit menschlicher Vernunftbildung gelesen werden können.

Die Frage, wie aus der Verankerung des im kategorischen Imperativ entworfenen moralischen Grundsatzes menschlicher Vernunft, als dem ‚Formalismus‘ des

⁴⁸ Allein mit dem Verweis darauf, „daß in der *Metaphysik der Sitten* eine beachtliche Reihe inhaltlich spezifizierter Pflichten, Tugenden, Untugenden und Laster benannt“ werden, hält Koch „die oft geäußerten Einwände gegen Kants ethische Theorie, daß sie einen inhaltsleeren Formalismus darstelle“ für hinfällig (Koch: *Didaktik* 123). Ähnlich auch Gregor LXV. Der Haupteinwand der Formalismuskritiker des Sittengesetzes bezieht sich jedoch nicht darauf, dass es nicht möglich sei, eine Reihe von Tugenden, Untugenden und Pflichten aufzustellen, sondern dass die Begründung für ihre Gültigkeit allein in der Gesetzeshaftigkeit menschlicher Vernunftbildung verankert ist. Die *Form* der Tugendbildung – die Pflicht, die sich der Wille setzt und als die er sich äußert – soll damit schon die *inhaltliche Gültigkeit* der Werte – mithin ihre Berechtigung – beglaubigen. Nicht nur in Nachfolge der Hegelschen Kritik am Kantischen Sittengesetz stellt sich dadurch die Frage, ob „Kants Idee einer Moralität, welche in der jederzeit möglichen Universalisierung der Maximen unseres Handelns eine Erkenntnisregel des Guten haben soll [...] [sich] zunächst in unlösbare Probleme bei der konkreten Handlungsbeurteilung verwickelt, um schließlich ihr eigenes Prinzip, die in Vernunft begründete Selbstbestimmung des Handelns, zum Zusammenbruch zu bringen“ (Henrich 17).

⁴⁹ Auch gegen die christliche Dogmatik richtet sich die Tugendlehre, indem Kant der Buchfassung der *Metaphysik der Sitten* ein Kapitel anfügt, in dem die „*Religionslehre als Lehre der Pflichten gegen Gott [...] außerhalb der Grenzen der reinen Moralphilosophie*“ angesetzt wird (*MdS*, VI 486).

⁵⁰ Ein Vergleich der „Herkunft des Materials“ (Aulke 287, Fn. 217) der Kantischen Tugendlehre zum Material der von Kant selbst zitierten Weisheitslehren würde darüber sicher Aufschluss erteilen, bleibt jedoch bisher in der Literatur unbehandelt. Hinweise dazu finden sich bei Irrlitz (Irrlitz 449 f.) und auch schon bei Weisskopf: „Der systematische Aufbau der Tugendlehre ist im Hauptteil, der *Ethischen Elementarlehre*, stark durch das von Kant als Kompendium benutzte Werk Baumgartens beeinflusst; ebenso hat Kant viele Begriffe daraus übernommen, sie aber erweitert und ergänzt“ (Weisskopf 252).

Sittengesetzes zur autonomen Pflichtsetzung des Willens, notwendigerweise konkrete Tugendpflichten abzuleiten sind und den individuellen Werdegang des Handelns in Pflichterfüllung gegen das moralische Gesetz bestimmen, beantwortet Kant so in der Elementarlehre mit der Darstellung eines Sittenkatalogs, unter dessen Anwendung ‚Moral‘ als Ordnung eines Katalogs fester Tugendprinzipien systematisiert, erlernt und angewandt werden soll. Kants eigentliches Anliegen, die Anleitung zu sittlichem Handeln aus der Entwicklung moralischer Grundprinzipien herzuleiten, kann er nur dadurch lösen, indem er Pädagogik und Erziehungslehre zu wesentlichen Instrumenten einer Tugendlehre erklärt, die Bildung und Unterricht des Individuums auf die Elementarkunde moralischer Tugendpflichten reduzieren, die als Kanon und Muster sittlichen Betragens doktrinär verordnet und angelernt werden müssen. Die pädagogische Leistung in Lehre und Anwendung sittlicher Prinzipien reduziert sich dadurch umgekehrt darauf, sittliche Tugenden als sittliche Pflicht im Individuum zu verankern, aus dessen moralischem Bewusstsein – folgt man Kants früheren Einlassungen – sie doch resultieren sollten. Diese Seite der pädagogischen Programmatik – die Vermittlung eines konkreten Pflichtenkatalogs – reduziert die pädagogische Tugendlehre – gegen ihre Prinzipien einer dialogischen Entfaltung moralischer Gesinnung zwischen Zögling und Erzieher – ausgerechnet auf den Sittenkodex der zu Kants Zeit gängigen „praktischen Weisheitslehren“, in denen „bald Vollkommenheit, bald Glückseligkeit, hier moralisches Gefühl, dort Gottesfurcht, von diesem etwas, von jenem auch etwas, in wunderbarem Gemische“ (ebd.) anzutreffen ist – wie Kant dies in der *Grundlegung zur Metaphysik* noch kritisiert.

Lebte die ehemals von Kant formulierte Kritik noch von der Sicherheit, den Weisheitslehren seiner Zeitgenossen mit Entwicklung ihrer metaphysischen Grundlage im Sittengesetz Ordnung und Systematik zuweisen zu können, so bleibt die Kantische Elementarlehre die Einlösung des Anspruchs zur Aufstellung eines systematischen Sitten- oder Pflichtenkatalogs aus dem Pflichtcharakter des Sittengesetzes jedoch schuldig. Pädagogische Zweck- oder Wertlehre, vermittelt über die – in der Metaphysik der Sitten sehr abstrakt gehaltene – Instanz eines Sittenlehrers, übernimmt die Funktion der Autonomie moralischer Selbstverpflichtung. In Gestalt der ethischen Methodenlehre werden dafür auch die Techniken zur Vermittlung einer Tugendpraxis um ihre pädagogischen Mittel und Instrumente ergänzt, die den Elementarkatalog moralischer Pflichten um die Formen ihrer pädagogischen Aufbereitung erweitern muss, die das moraltheoretische Dilemma zwischen einer autonomen, dem Subjekt zukommenden Vernunft und ihrer gleichzeitigen Unterordnung unter den Kanon moralischer Pflichtsetzung von ‚außen‘ hinterlassen hat. Die pädagogische Vermittlung der Tugendpraxis muss den autonomen Prozess der moralischen Selbstfindung ergänzen und anleiten, da der Versuch, die praktische Vernunft als moralstiftende Maximenlehre zu entwerfen, zumindest fragwürdig bleibt. Was das moralische Gesetz praktischer Vernunft gerade nicht leistet – der Moralität die konkreten Pflichten einer moralischer Gesinnung zuzuweisen, aus der das Handeln erfolgt – wird der Erziehung und ihrer Pädagogik zur Bewältigung vorgelegt: Die vorgebliche Leistung autonomer Vernunft muss über die pädagogische Vermittlung morali-

scher Tugenden erst *vermittelt* werden; Erziehungspraxis wird damit für den Dienst moralpädagogischer Zwecksetzung vereinnahmt. Pädagogik wird zum Instrument einer Maximenfindung, die den Prozess zur Herauentwicklung konkreten Handelns als Pflichterfüllung ermöglichen soll.

Die jeweiligen konkreten Pflichten, die Kant vorgeblich allein aus dem ‚Pflichtbegriff‘ zu entwickeln vorgibt, werden aus dem Material der moralischen Interpretation der ‚Empirie‘ des Alltagsbewusstseins entnommen – aus der sie sich tatsächlich entwickeln und für deren Förderung, Einübung und Anwendung eine praktische Tugendlehre entwickelt werden soll, die den sittlichen Gehorsam als selbstgewählte Tugend zur Pflicht ausweisen und rechtfertigen lernt.

3.4. Ethische Didaktik

Vom Widerspruch zwischen einem Verfahren zur Tugendvermittlung, das in der Freiheit der Vernunft seinen Ausgangspunkt zur Moralbildung des Individuums nimmt und dem gleichzeitigen Gehorsam des Subjekts gegen einen feststehenden Kodex gesetzesmäßig verankerter moralischer Pflichten, an den sich das moralische Individuum binden *muss*, kann sich die pädagogische Tugendpraxis, die sich als *Ethische Methodenlehre* dem Elementarkatalog der Tugendpflichten anschließt, nicht freimachen. Das Verfahren zur pädagogischen Vermittlung von Tugendpflichten unter Berücksichtigung der autonomen Vernunft des Edukanden schwankt zwischen den beiden Polen der Berücksichtigung individuell-moralischer Zwecksetzung und deren Ausrichtung auf einen festgelegten Sittenkodex, für dessen inhaltliche Darstellung und Begründung Kant in der Methodenlehre allerdings keinerlei Platz mehr einräumt – in vielmehr voraussetzt.

Unter der ‚Doktrin‘ einer ethischen Didaktik, mit der Kant den Methodenteil der Tugendlehre einleitet, versteht Kant die Aufforderung, dass „Tugend erworben werden müsse (nicht angeboren sei)“ (*MdS*, VI 477) und grenzt sich damit grundsätzlich von der Vorstellung anthropologisch bedingter oder angeborener Fundamentierung ethischer Tugenden ab. Tugendlehre verlangt in diesem Sinn eine Neukonstituierung des Lernens, das als Appell an die in der Moralität verankerte Vernunft gerichtet wird. Erziehung stellt sich dar als lebenslanger Moralisierungprozess, der nicht allein auf die zeitlich und institutionell begrenzte Lernform eines Bildungssystems staatlich oder religiöser Konvenienz begrenzt bleibt. Der Appell an den im Individuum vorhandenen Willen zur Moral und dessen perpetuierliche und permanente Begleitung durch einen Tugendlehrer, der als Instanz der Überprüfung und Einübung zur Maximenfindung tätig wird, geht dabei nicht allein in der Vermittlung einer moralischen Zwecklehre in staatlichem oder religiösem Bildungsauftrag auf.

Da der Tugendbegriff zunächst in der formellen Seite des Pflichtbegriffes besteht – das ethische Wollen setzt sich seinen Pflichtbegriff selbst und ist darin autonom – bedarf „die Kraft zur Ausübung der Regeln“ „durch die bloße Vorstellung der Pflicht“ (ebd.) einer Tugendlehre, die über die konstatierte Moralität des Individuums hinaus das bloß abstrakte, formelle Moment autonomer Vernunft durch einen dauernden Prozess der Selbstmoralisierung ergänzt und begleitet und

die Herausbildung der Moral als Aufgabe eines lebenslangen Lernprozesses darstellt. Über die „Stärke des Vorsatzes in dem Streit mit so mächtigen entgegenstehenden Neigungen“ (ebd.) gegen die „animalische Triebkraft“ hinaus dient die Einübung in die Tugendlehre der permanenten Erinnerung an die eigene Kraft zur Entwicklung freiheitlich-autonomer Zwecksetzung als einem „Produkt der reinen praktischen Vernunft“ (ebd.).

Der Prozess dieses Einlernens moralischer Gesinnung vollzieht sich in einer idealen Konstellation zwischen Lehrer und Schüler, die die Art des Vortrags, das pädagogische Konzept bestimmt⁵¹. ‚Übung‘ und ‚Kultivierung‘ zur „Bekämpfung des inneren Feindes im Menschen“ (ebd.) setzen einerseits die prinzipielle Bereitschaft des Schülers voraus, der eigenen „Entschließung“ zum moralischen Gebot aus Pflicht nachzukommen, sind aber in der Praxis normativer Zwecksetzung immer wieder neu zu überprüfen, müssen als ‚Triebfeder‘ im Willen des Schülers stets erneuert und aufgenommen werden – „denn man *kann* nicht alles sofort, was man *will*, wenn man nicht vorher seine Kräfte versucht und geübt hat“ (ebd.).

Ethische Didaktik geht damit nicht im fertigen Lernprogramm zur Einübung sittlicher Pflichten auf – im Gegensatz zur Elementarlehre –, sondern erfordert eine wissenschaftliche Methodik des Vortrags, die Kant gegen die „tumultuarische“ (ebd. 478) Vortragsweise beliebig erschlossener Pflichtlehren abgrenzt; verlangt ist die wissenschaftliche Ausrichtung des Lernprozesses auf die Vernunft und Einsicht

⁵¹ Die Tugendlehre enthält ein abstrakt-allgemeines Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, das in der Rechtslehre personell als Bestandteil häuslicher Erziehung und als Rechtspflicht der Eltern gefasst ist. Aufzucht und Erziehung der Kinder sind wesentliche Bestandteile des „*Rechts der häuslichen Gesellschaft*“ (MdS, VI 280 f.), das Kant als Elternpflicht beschreibt und mit dem natürlichen Recht der Kinder auf Ernährung und Erziehung korrespondiert. Da die Zeugung selbst in ihrem Akt der „physischen Operation“ (ebd.) gleichzeitig ein mit „Freiheit begabtes Wesen“ (ebd.) hervorbringt, das als „Person ohne ihre Einwilligung auf die Welt gesetzt und eigenmächtig in sie herüber gebracht“ (ebd. 281) wurde, „haftet“ auf den Eltern nun die „Verbindlichkeit [...] sie, so viel in ihren Kräften ist, mit diesem ihrem Zustand zufrieden zu machen“ (ebd.).

Der zeitgenössischen Praxis Kinder als „*Gemächsel*“ (ebd.) anzusehen – man kann diese Stelle auch als Kants persönliche Abrechnung mit Rousseaus Beziehung zu dessen eigenen Kindern lesen – diese „als ihr Eigentum zu zerstören“ (ebd.) oder sie auch nur „dem Zufall“ (ebd.) zu überlassen, setzt Kant damit ein frühes Dokument einer rechtlichen Notwendigkeit zur Verankerung der Elternpflicht auf Aufzucht und Bildung der Kinder entgegen, die eine spätere juristische Fixierung von Familienrecht und öffentlich organisierter Erziehung vorwegnimmt. Mit der materiellen Sorge um Aufzucht und Ernährung geht auch ein Recht auf Bildung durch die Eltern einher, das Erziehung zur Moralbildung der elterlichen Pflicht überantwortet: „Aus dieser Pflicht entspringt auch notwendig das Recht der Eltern zur *Handhabung* und Bildung des Kindes, so lange es des eigenen Gebrauchs seiner Gliedmaßen, imgleichen des Verstandesgebrauchs noch nicht mächtig ist, außer der Ernährung und Pflege es zu erziehen und sowohl *pragmatisch*, damit es künftig sich selbst erhalten und fortbringen könne, als auch *moralisch*, weil sonst die Schuld ihrer Verwahrlosung auf die Eltern fallen würde, – es zu bilden“ (ebd.).

Dass auch den Kindern von Dienern, Sklaven oder Leibeigenen eine Versorgung bzw. Erziehung durch den „*Hausherren*“ (ebd. 282) zusteht, denen – „frei geboren“ (ebd.) – auch keine „Schuld“ (ebd.) für die Rechtlosigkeit ihrer Eltern zukommt, mag das heutige Rechtsverständnis insofern befremden, als Kant selbst keinen Widerspruch zwischen der im Recht zur Geltung kommenden Freiheit des Menschen und einer vollständigen – wenngleich ‚vertraglich‘ vereinbarten – personellen Abhängigkeit von Sklaven und Dienern als Eigentum des Hausherrn kennt.

des Schülers und enthält eine Anforderung an eine systematische Organisation des Unterrichts nach Prinzipien, die sich nicht allein auf die Einforderung untertäniger Gehorsamspflicht gegen Gott und Staat beschränken können.

Kant differenziert seine Methodik des Unterrichts einer didaktischen Vermittlung der Tugendlehre durch Gegenüberstellung und Scheidung der Vortragsweisen in „*akroamatisch*“ und „*erotematisch*“⁵². Eine Vortragsweise sittlicher Pflichten, in denen der Wertekatalog einseitig vom Lehrer den Schülern vermittelt wird und der Schüler als bloßer Zuhörer belehrt wird – die akroamatische Vortragsweise – scheidet Kant von der erotematischen Lehre dadurch, dass „der Lehrer das, was er seine Jünger lehren will [...] abfragt“ (ebd.). Letztere Vermittlungsstufe wird in die dialogische Lehrart und die katechetische Lehrart unterteilt. Hebt die dialogische Lehrart das hierarchische Verhältnis von Schüler und Lehrer indirekt auf, indem „Lehrer und Schüler einander *wechselseitig* fragen und antworten“ (ebd.), „leitet“ der Lehrer den Prozess der Vermittlung ethischer Maximen dadurch, „daß er die Anlage zu gewissen Begriffen in demselben durch vorgelegte Fälle bloß entwickelt (er ist die Hebamme seiner Gedanken)“ (ebd.). Durch diese gezielte Fragetechnik zielt der Lehrer auf den notwendigen Prozess zur Selbstanleitung des moralischen Bewusstseins, das den ‚dunklen Hintergrund der Metaphysik‘ des Schülers – seiner moralischen Grundhaltung – hin auf die konkrete ethische Maximenfindung richtet. Der pädagogische Prozess dieser Maximenfindung wird erschlossen durch den Dialog von Frage und Antwort zwischen Lehrer und Schüler und führt dabei nicht nur dazu, dass „der Lehrling [...] inne wird, daß er selbst zu denken vermöge“, sondern bewirkt durch „seine Gegenfragen (über die ‚Dunkelheit‘ oder den eingeräumten Sätzen entgegenstehende Zweifel), daß der *Lehrer* [...] selbst lernt, wie gut er fragen müsse“ (ebd.). Das klassische Vermittlungsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler – Subjekt und Objekt einer Zwecklehre zum Gehorsam gegen die fertigen Zwecke ethischen Handelns sind klar verteilt – weicht scheinbar der Vorstellung eines Erziehungsprozesses zur Entwicklung moralischen Bewusstseins zwischen gleichberechtigten Polen eines kommunikativen Dialogs zum Auffinden moralischer Maximen. Neben dem Schüler bleibt auch der Lehrer der dauernden Aufforderung ausgesetzt, sein durch Erfahrung gegenüber dem Schüler erweitertes moralisches Betragen auf seine Haltbarkeit im Prozess des wechselseitigen Lernens zu überprüfen.

Scheint die sokratisch-dialogische Methode so das ideale Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler zu demonstrieren, in dem Schüler und Lehrer in wechselseitigem Dialog die sittlichen Maximen auf ihre Tauglichkeit hin erörtern, will Kant dieses pädagogische Grundgerüst allerdings um das „*doctrinale* Instrument“ eines ‚moralischen Katechismus‘ ergänzen, der verlangt, dass der Maximenkatalog sittlicher Pflichten als „für sich bestehendes Ganzes, vorgetragen werden“ (ebd.) muss. Zwar grenzt er diesen von jeder Art eines Religionskatechismus ab – dessen dogmatisches Lehrgebäude in Gestalt fester scholastischer Lehrmeinungen vermittelt

⁵² Kant hat diese Vortragsweisen schon im Zusammenhang mit einer Methodenlehre der Logik unterschieden. „Akroamatisch ist die Methode, so fern jemand allein lehrt; erotematisch, sofern er auch fragt“ (Hinweis und Quellenangabe entnommen aus Koch: *Didaktik* 164) ‚Akroama‘ (griech.) – das zu Hörende, Lehrende; ‚erotema‘ (griech.) – Frage.

wird –, gleichwohl muss auch der Katalog sittlich-moralischer Tugenden dem Schüler „in bestimmten, nicht leicht zu verändernden Ausdrücken abgefasst und aufbewahrt, mithin seinem *Gedächtnis* anvertraut werden“ (ebd. 479). Der Katalog sittlicher Pflichten wird dabei als Doktrin eines Pflichtenkatalogs der Lernsituation vorausgesetzt – die ihn gerade erst entwickeln sollte. Die weiteren Ergänzungen Kants hinsichtlich ihrer pädagogischen Methodik richten sich konsequent auf die Techniken zur Einprägung und Übernahme des Pflichtenkatalogs ethischen Betragens – ohne deren Gültigkeit im Einzelfall zu hinterfragen. Der dem Gedächtnis überantwortete und eingeschulte Pflichtenkatalog wird die Form idealer Pflichterfüllung, indem das moralische Individuum den Kodex des moralischen Katechismus memoriert und sich darin der feststehenden Pflichten erinnert. Eine darüber hinausgehende Selbstreflexion auf den Inhalt dieser Tugenden steht dann nicht zur Erörterung, wenn es genügt, dass der Schüler sich im Katalog der Tugendpflichten seiner eigenen Kraft zur Zwecksetzung, der Selbst-Nötigung zur autonomen Pflicht, zur Erfüllung der ‚einigen‘ Tugendpflicht bewusst wird, die die ‚vielen‘ Tugendpflichten auf die Grundlage moralischer Gesinnung zurückführt.

Begründet Kant die Tugendmaximen in der „subjektiven Autonomie der praktischen Vernunft eines jeden Menschen“ (ebd. 480), fordert er jedoch gleichzeitig eine Praxis ‚vernünftiger‘ Tugendlehre als Nachvollzug eines moralischen Katechismus im Prozess schematisch abzurufender Gedächtnisleistung zu verankern, die den Pflichtgehorsam gegen die sittlichen Pflichten als unbewussten Akt mechanisch ablaufen lässt. Dabei findet allerdings die „Kraft des Exempels“ eines sittlichen Vorbilds oder seines unmoralischen Gegenstücks, als Technik sittlicher Bildung vor Kant nur bedingt Anerkennung, da die Vorbildfunktion des Lehrers zwar den „noch ungebildeten Menschen“ durchaus zur „Annehmung von Maximen, die er sich in der Folge macht“ führt – die objektive Gültigkeit sittlich-moralischer Prinzipien jedoch nicht vom Beispiel der vorgelebten Tugend einzelner Personen abhängig machen kann. Das Vorbild in der Person des Lehrers mag selbst unter den Anspruch gestellt sein, als Person auch die Sittlichkeit zu dokumentieren, die die Tugendlehre verlangt (ebd. 479), kann allerdings als „Mechanismus der Sinnesart“ (ebd.) nur auf die bloße Nachahmung durch den Schüler beschränkt bleiben, die das Wirken autonomer Vernunft auf die bloße Imitation eines Vorbilds reduziert. Der Vergleich zu anderen Menschen – und seien diese auch als Tugendlehrer und in ihrer Persönlichkeit auf die Ausübung ethischer Maximen bedacht – verbietet sich, da das „gute Exempel (der exemplarische Wandel) [...] nicht als Muster, sondern nur zum Beweise der Thunlichkeit des Pflichtmäßigen dienen“ kann (ebd. 480).

Die konkreten sittlich guten oder schädlichen Handlungen des einzelnen Menschen, die als Muster oder abschreckendes Beispiel für den Unterricht in der guten Lebensführung herangezogen werden, verfälschen die Orientierung an der „Idee [der Menschheit]“ (ebd.) insofern, als sie die einzelne Handlung zum Orientierungsmaßstab erklären und sich nur in der „Vergleichung mit irgend einem anderen Menschen [wie er ist]“ (ebd.) auf die Abwägung sittlicher Maximenbildung einlassen, die allein der konkreten Nutzenkalkulation zu entspringen scheinen. Als Tugendabwägung mag dies – so Kant – für die „von Natur Schwachen“ als Instrument zur Einübung in die Aufnahme sittlicher Zweck-

setzung geeignet sein, verbietet sich jedoch, „wenn die Würde der Tugend in Handlungen nicht über alles erhoben wird“ (ebd. 483).

Im „*Bruchstück eines moralischen Katechismus*“ (ebd. 480) stellt Kant noch einmal exemplarisch die ideale Schüler-Lehrerbeziehung bei Vermittlung und Einübung in die Prinzipien der Tugendlehre und deren praktischer Anwendung vor.

Die Beziehung von Lehrer zu Schüler ist dabei zunächst grundsätzlich dadurch geprägt, dass der „Lehrer [...] der Vernunft seines Schülers [...] dasjenige ab(fragt), was er ihn lehren will, und wenn dieser etwa nicht die Frage zu beantworten wüsste [...] so legt er sie ihm (seine Vernunft leitend) in den Mund“ (ebd.) Unmittelbar scheint sich die Erziehungssituation als fragwürdige Vermittlung von Tugendpflichten darzustellen, da der Lehrer der Unwissenheit des Schülers dadurch begegnet, dass er zunächst selbst auf die von ihm gestellten Fragen zur Bewältigung moralischer Gewissensfragen antwortet – die der Schüler dann als angebliches Produkt eigenen Denkens „in den Mund“ gelegt bekommt⁵³.

Kant selbst geht dabei von einer pädagogischen Mustersituation aus, die den Lehrer trotzdem nicht als Dogmenlehrer versteht, dessen Tugendprinzipien sich der Schüler gehorsam zu fügen habe, sondern will auf die Notwendigkeit verweisen, das im Schüler nur rudimentär vorhandene Gefühl seines moralischen Bewusstseins in die Grundlagen reflektierter moralischer Einsichtnahme hin zu überführen. Wesentlicher Bestandteil bleibt dabei der durch den Schüler vollzogene Prozess der Einsicht zur Pflichterfüllung gegen sich selbst, der nur durch Übung und Anleitung des Tugendlehrers zu erreichen ist. Kant beschreibt den Übergang wie sich ein „gutes Herz“ (ebd.) des Schülers, mit dem dieser sich und anderen „Glückseligkeit“ wünscht, durch „Verstand“ praktisch zu begleiten ist. Nicht alle gewählten Mittel zur Durchsetzung der ‚Glückseligkeit‘ werden dadurch gerechtfertigt, dass sie sich zweck- und formelhaft auf die ‚Glückseligkeit‘ hin ausrichten, sondern sind in ihrer motivationalen Begründung daraufhin zu überprüfen, ob „ein jeder der Glückseligkeit würdig wäre“ (ebd. 481). Der Glückseligkeit würdig erweist sich nur derjenige, der durch „Vernunft“ seine „Neigung einschränken und überwältigen“ kann (ebd.), um dem unbedingten Gebot der Pflichterfüllung Folge zu leisten.

⁵³ Lutz Koch hält dieses Verfahren – mit Recht – für die „bedenklichste Stelle des ganzen Verfahrens“ (Koch: *Didaktik* 169). Allerdings wäre Kochs Bedenken dahingehend zu erweitern, dass Kant an dieser Stelle den Widerspruch einer freiheitlichen, allein der Autonomie der Vernunft verpflichteten Praxis des Moralunterrichts deutlich werden lässt: Der Schüler wird am feststehenden Maßstab moralisch-sittlicher Pflichten gemessen, die er als Produkt eigenen Willens zu erkennen hat – aber nicht aus sich entwickelt. Kochs Einwand bemüht eine andere Schlussfolgerung: Da der Schüler nur im idealen Fall der jeweiligen Frage bzw. Antwort zustimmt – wenn er sie tatsächlich als eigene Einsicht bemerkt – kann die durch die Zustimmung erfolgte Hinwendung des Schülers auf die Fragen des Lehrers auch durch Angst vor Strafe erfolgen. Koch selbst folgert: „Um einer solchen Fehlentwicklung vorzubeugen, wird der katechetische Ethikunterricht auf alle äußeren Anreize verzichten müssen, die der Unlauterbarkeit Vorschub leisten“ (ebd.). Leistungsdruck, Klausuren, Zensuren, Gratifikationen und Sanktionen verbieten sich und fordern einen „bedingungslos leistungsfreien Unterricht“, da ansonsten die „Schullüge“ – die durch den Schüler ohne eigene Einsicht ausgerichtete Anpassung an die im Unterricht proklamierten Lehrinhalte – Praxis des Schulalltags würde.

Wiederholt Kant an dieser Stelle die Ergebnisse seiner Darstellung der Durchsetzung autonomer Pflichterfüllung als absoluten Zweck des moralischen Individuums, so legt er zum wiederholten Male Wert auf den Prozess der Selbsteinsicht, der seinem Begriff der Selbstnötigung innewohnt. Die Vernunft ermöglicht es, der „Glückseligkeit teilhaftig und doch auch nicht unwürdig zu werden“ (ebd.), indem der individuellen Neigung sinnlicher Triebe die Pflichthaftigkeit eigenen Tuns als Voraussetzung für sittliches Handeln entgegengesetzt wird. Dies als Prozess eines Selbstbewusstseins, das nur auf eigene Einsicht rekurriert und jede pädagogische Einwirkung, die auf Vermittlung fester Normbegriffe basiert, dann ablehnen muss, wenn sie im Zeichen normsetzender Pflichten nur katalogisch vermittelt wird – was die Voraussetzung eines Tugendkatalogs als Instrument des Lehrers ausschließen müsste, die Kant jedoch gleichzeitig zur Voraussetzung des Unterrichts – einer Art Lernmaterial – in Händen des Tugendlehrers erklärt.

„Regel und Anweisung“ für die Teilhabe an Glückseligkeit und Glückswürdigkeit sind dann wiederum „nicht von der Erfahrung oder von Anderen durch ihre Unterweisung abzulernen“, sondern nur „deine eigene Vernunft lehrt und gebietet dir geradezu, was du zu tun hast“ (ebd.).

Dieser Vernunftgebrauch muss sich von jeder Funktionalität auch für die Realisierung im konkreten Handeln freisprechen, findet seinen Zweck allein in sich, richtet seinen Maßstab zur Realisierung der Glückseligkeit nicht an schlechten oder guten Taten in der Realität menschlicher „Werke“ aus, und lässt diese auch nicht als Orientierungsinstanz für die Ausrichtung eigener Überzeugung lesen.

Aufgabe des Tugendlehrers bleibt es, den Schüler einerseits vor der Annahme kurzfristiger Heilsversprechen in Staat und Gesellschaft zu hüten, die auf ihre Art die praktische Realisierung individueller Glückseligkeit verheißen. Verweigert der Lernprozess jede Form der Anpassung an vorausgesetzte Orientierungsmaßstäbe staatlicher oder religiöser Instanzen, wird auch jede Form einer persönlichen Nutzenkalkulation als Basis individueller Glückseligkeit ablehnt. Tugend selbst wird ihr „eigener Lohn“ (ebd. 406). Lerninhalt und -zweck bestehen in der Einübung einer moralisch-negativen Grundhaltung, die Abstandnahme von jedem praktischen Kalkül einer individuellen Vorteilsrechnung als Voraussetzung jeder Willensbekundung verlangt.

„L(ehrer): Wenn wir uns aber auch eines solchen guten und thätigen Willens, durch den wir uns würdig (wenigstens nicht unwürdig) halten glücklich zu sein, auch bewußt sind, können wir darauf auch die sichere Hoffnung gründen, dieser Glückseligkeit theilhaftig zu werden? S(chüler): Nein! Darauf allein nicht; denn es steht nicht immer in unserem Vermögen, sie uns zu verschaffen, und der Lauf der Natur richtet sich auch nicht so von selbst nach dem Verdienst, sondern das Glück des Lebens (unsere Wohlfahrt überhaupt) hängt von Umständen ab, die bei weitem nicht alle in des Menschen Gewalt sind. Also bleibt unsere Glückseligkeit immer nur ein Wunsch, ohne daß, wenn nicht irgend eine andere Macht hinzukommt, dieser jemals Hoffnung werden kann“ (ebd. 482).

Analog der in der Religionsschrift entwickelten ‚Zweckhaftigkeit‘ menschlicher Vernunft, die sich zuletzt auf die Hoffnung einer Teilhabe an die durch gött-

lich obwaltende Vernunft richtet, kulminiert der pädagogische Lernprozess letztlich in der Vermittlung einer Jenseitshoffnung.

„L(ehrer): Hat die Vernunft wohl Gründe für sich, eine solche, die Glückseligkeit nach Verdienst und Schuld der Menschen austeilende, über die ganze Natur gebietende und die Welt mit höchster Weisheit regierende Macht als wirklich anzunehmen, d.i. an Gott zu glauben? S(chüler): Ja, denn wir sehen an den Werken der Natur, die wir beurteilen können, so ausgebreitete und tiefe Weisheit, die wir uns nicht anders als durch eine unaussprechlich große Kunst eines Weltschöpfers erklären können, von welchem wir uns denn auch, was die sittliche Ordnung betrifft, in der doch die höchste Zierde der Welt besteht, eine nicht minder weise Regierung zu versprechende Ursache haben: nämlich, daß, wenn wir uns nicht selbst der *Glückseligkeit unwürdig* machen, welches durch Übertretung unserer Pflicht geschieht, wir auch hoffen können, ihrer *teilhaftig* zu werden“ (ebd.).

Rekapituliert man an dieser Stelle die wesentlichen Grundzüge der durch Kant vorgestellten moralischen Didaktik, geben deren Unterrichtsprinzipien und Techniken Aufschluss über Kants pädagogische Forderungen zur Umsetzung einer Tugendlehre in der pädagogischen Praxis einer Unterrichtssituation, die zur moralischen Besserung des Individuums beitragen sollen. Kants wesentliches Anliegen, der Umsetzung des Pflichtbegriffs als autonomer Zwecksetzung des Individuums und die daraus entwickelte Frage, welche konkreten ‚vielen‘ Tugenden daraus resultieren, erklärt in der *Ethischen Methodenlehre* die Technik der Vermittlung selbst zum wesentlichen Inhalt der Tugendlehre. Das Moralisieren selbst wird zum Zweck der Moral, die nicht nur als Tugendkatalog abgearbeitet wird, sondern im Prozess der permanenten Selbstüberprüfung und Prüfung durch Lehrer und Schüler erfolgt.

Nur scheinbar richtet sich die Zielsetzung des Erziehungsprozesses an einem Wertekanon fester Pflichten aus, die Kant in der Elementarlehre der Tugend entwickelt und als Katalog der sittlichen Pflichten aufzustellen versucht. In Kontrast zu einer feststehenden Sitten- und Morallehre, die über einen festen Kodex sittlicher Werte verfügt, wird die Entwicklung moralischer Gesinnung Produkt der Entwicklung eines Erziehungsprozesses, der Übung in theoretischer Anwendung und praktischer Ausführung erfordert, und die Entwicklung moralischer Gesinnung nur über den Prozess der moralischen Maximenentwicklung, -ausführung und -rechtfertigung möglich macht – und zur wesentlichen Aufgabe eines pädagogischen Prozesses erklärt, der allerdings in seiner allgemeinen Darstellung moralpädagogischer Vernunftbildung wesentliche Fragen hin auf die begriffliche Entwicklung eines Erziehungsbegriffes noch offenlässt.

Wird der Erziehungsprozess für die Herausbildung moralischen Bewusstseins fundamentaler Bestandteil der Entwicklung des Individuums, rückt Kant den Erziehungsprozess selbst in seiner pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Definition in den Hintergrund. Kant setzt dabei wesentliche Entwicklungsmomente des Erziehungsprozesses voraus, ohne diese näher zu explizieren: Indem er den gesamten Erziehungsprozess auf die Herausbildung des moralischen Bewusstseins ausrichtet, müssten zwar – so verlangt Kant am Ende der ethischen Didaktik – in erziehungspraktischer Hinsicht etwa die „Verschiedenheit der Stufen des Alters, des Geschlechts und des Standes, die der Mensch nach und nach betritt“ (ebd. 483) bei der Herausbildung und Einübung menschlicher Tugendentwicklung eine

wesentliche Berücksichtigung erfahren – finden aber in Kants Darstellung der pädagogischen Praxis zur Einübung der Tugend keine weitere Explikation. Ganz jenseits weiterer Überlegungen zur jeweiligen Entwicklungsstufe menschlicher Lernfähigkeit wird das im ‚Gefühl‘ des Zöglings vorhandene ‚gute Herz‘, für die sittlichen Zwecke als universelle menschliche Vernunftvoraussetzung konstatiert und soll durch eine Entwicklung der seiner Erkenntnisprozesse – die Kant allgemein als ‚lernen, um zu denken‘ umschreibt – begleitet werden. Mittelpunkt von Übung und Lernen moralischer Gesinnung ist das selbstdenkende Individuum, das aus sich selbst die Grundsätze der Moral entfaltet, die ihm durch die praktische Vernunft des kategorischen Imperativs – des Pflichtenkatalogs gegen sich und andere – gleichzeitig nur ‚dunkel‘ bewusst sind und bewusst gemacht werden müssen. Die Gründung moralischer Maximen aus der Autonomie der Vernunft, die Kant aus den Weisheitslehren zeitgenössischer Autoren extrahiert⁵⁴, bedarf der Einsichtnahme des Schülers und wird als wesentliche Aufgabe einer pädagogischen Praxis der Tugendlehre proklamiert. Als „Vernunftappell“⁵⁵ richtet sie sich an einen Lernenden, dessen „Weg zur Moral“⁵⁶ durch hilfreiche Anknüpfungspunkte eines Lehrers vermittelt werden, der selbst allerdings nur in abstrakter Form als Gegenstück der Gültigkeit moralischer Musterhaftigkeit Gestalt annimmt, und dessen pädagogische Aufgabe in der Vermittlung und Entwicklung von Lehren und Regeln eines moralischen Katechismus besteht, ohne diese als Gängelbänder heteronomer Vernunftsetzung „in bloße pragmatische Vorschriften“ (ebd. 483) zu überführen. Wie diese Vermittlung praktisch-moralischer Maximen als Ausdruck individueller Moralbildung vonstaten gehen kann, ohne als fertiger Katalog von Sittlichkeit zum Lernmaterial für blinden Pflichtgehorsam zu werden, bleibt als eine für die pädagogische Entwicklungslehre wesentliche – und durch Kant nicht beantwortete – Frage offen. Wesentliche Momente der Darstellung des Erziehungsprozesses überlässt Kant damit der Entwicklung einer Erziehungslehre der Zukunft, deren Aufgabe in der Fortentwicklung autonomer Moralbildung über die Prozesse des Selbstdenkens und Selbstentscheidens festgelegt ist, aber gleichzeitig der Tatsache Rechnung tragen müsste, dass dieses grundsätzliche Vermögen der Vernunft zur Herausbildung ethischer Maximen entwicklungsfähige und -bedürftige Variablen menschlicher Entwicklung voraussetzt, die in Kants didaktischen Überlegungen nur andeutungsweise aufgenommen werden.

3.5. Die ethische Asketik

Der zweite Abschnitt der Ethischen Methodenlehre stellt in einem kurzen Umriss die sogenannte ethische Asketik vor, die „Regeln der Übung in der Tugend“ (ebd. 484) ankündigen.

Der kurze Textabriss widmet sich allerdings nicht pädagogischen Regeln im engeren Sinne, sondern der Darstellung von „zwei Gemüthsstimmungen“ (ebd.) des Individuums bei der Befolgung seiner Pflichten.

⁵⁴ Siehe dazu den Abschnitt *Das Programm eines moralischen Katechismus* im vorliegenden Kapitel.

⁵⁵ Siehe dazu Weckmann 344.

⁵⁶ Ebd.

Das „wackere Gemüth“ tugendhafter Gesinnung beschreibt in seiner kriegerischen Metaphorik zunächst die Konsequenzen der Unterstellung des Willens unter das Gesetz praktischer Vernunft in seiner Auswirkung auf die „Gemüthsstimmung“ des Menschen: Mit der Beschränkung des individuellen Wollens auf die Übereinstimmung zu allgemein gültigen Zwecken – der Wille will sich beherrschen, verordnet sich das unbedingte Festhalten am Streben nach dem ‚Guten‘ – führt die Durchsetzung praktischer Vernunft zum permanenten Kampf gegen das eigene unmittelbare Verlangen individueller Glückseligkeitsvorstellung. Die Relativierung und Beschränkung des eigenen Wollens an den guten Zwecken sittlicher Ordnung wird im Gesetz der Autonomie des Willens individueller Zweck, der sich im Kampf gegen die natürlichen Instinkte zunächst als „wackeres Gemüth“ bewähren muss: In der Befolgung der Pflichten hat die Tugend moralischer Gesinnung „mit Hindernissen zu kämpfen, zu deren Überwältigung sie ihre Kräfte zusammennehmen [...] und zugleich manche Lebensfreuden zu opfern“ hat – was „das Gemüth wohl bisweilen finster und mürrisch“ (ebd.) macht. Eine „moralische Asketik“ wird zum Lernprogramm, „manche Lebensfreuden zu opfern“ (ebd.) und nach dem „Wahlspruch der *Stoiker*“ zu handeln: „Gewöhne dich, die zufälligen Lebensübel zu *ertragen* und die ebenso überflüssigen Ergötzlichkeiten zu *entbehren*“ (ebd.). Sichern Entbehrung und Entsagung in einer „Art von *Diätetik* für den Menschen“ die ‚moralische Gesundheit‘ (ebd. 485) und stellen das Tugendgerüst moralischer Gesinnung dar, mit der das ‚Opfer mancher Lebensfreuden‘ zur eigentlichen Bewährungsprobe moralischer Gesinnung wird, wird auch der praktische Verlust an ‚Wohlbefinden‘ und ‚Lebensgenuß‘ – die Kant als Normalität der Ausrichtung individuellen Wollens an den allgemein-gültigen Zwecken sittlicher Natur voraussetzt – kompensiert durch den wahrhaftigen „angenehmen Lebensgenuß“, der „doch bloß moralisch ist“ (ebd.): „Das ist das jederzeit fröhliche Herz in der Idee des tugendhaften *Epikurs*“ (ebd.). Der wahre moralische ‚Lebensgenuß‘ – „sich in eine fröhliche Gemüthsstimmung zu versetzen“ (ebd.) – begleitet das „Opfer mancher Lebensfreuden“ und versichert sich in der Tugendkultur des Entbehrens und Ertragens das Selbstbewusstsein eigener moralischer Größe. Zwang, Disziplinierung, Gehorsam in der Ausrichtung des Willens auf die Pflicht soll begleitet werden durch einen „Frohsinn“ (ebd.), der als Lohn der Tugend das Opfer mancher Lebensfreuden ersetzt.

Die Ausführung einer pädagogischen Regelführung, wie dieser „Frohsinn“ praktisch umzusetzen ist, bleibt Kant allerdings schuldig und erschöpft sich in einer appellativen Forderung: „Die Zucht (Disziplin), die der Mensch an sich selbst verübt, kann daher nur durch den Frohsinn, der sie begleitet, verdienstlich und exemplarisch werden“ (ebd.). Kants Anliegen, die „Mönchsasketik“ christlicher Entbehrungs- und Entsagungslehren durch das ‚fröhliche Herz Epikurs‘ zu ersetzen, gipfelt damit allein in der Proklamation einer Geisteshaltung, die der individuellen Gesinnung den schwierigen Akt abfordert, das „finstere und mürrische Gemüt“ bei der „Befolgung der Pflichten“ durch „Frohsinn“ und „moralische Lebensfreude“ abzulösen. Als Proklamation einer Gesinnungshaltung verlangt sie den schwierigen Prozess moralischer Selbstfindung in einer Art Verdoppelung der moralischen Gesinnung: Als Praxis des Entsagens und Entbehrens von ‚Lebensgenuß‘ und ‚Wohlbefinden‘ findet die Stärke der Tugend gerade zu sich selbst, indem es sich diesen Ansprüchen individuel-

ler Glückseligkeit versagt – und muss sich selbst in einem zusätzlichen Akt individueller Gesinnung den ‚moralischer Lebensgenuß‘ eines ‚fröhlichen Herzens‘ zusprechen, um sich selbst im Entbehren und Entsagung den ideellen Lohn gegen den „Fronddienst“ der Pflichterfüllung zu sichern. Da der ‚Frohsinn‘, den Kant bei der Ausübung tugendhaften Verhaltens einfordert, sich gerade nicht aus der Betätigung moralischer Gesinnung ergibt, das Gemüt in der Pflichterfüllung eher „finster und mürrisch“ bleibt, muss „Frohsinn“ als habituelle Haltung verordnet werden⁵⁷.

Die Frage nach der Vermittlungsinstanz sieht eine klare Trennung zwischen Erzieher und Edukand nicht vor, so dass undeutlich bleibt, ob die Beschreibung habitueller Gemütsstimmung moralischen Bewusstseins selbst als Produkt der unmittelbaren Anwendung des Moralgesetzes auf die individuelle Gesinnung zu lesen ist oder auf die Einwirkung erzieherischer Maßnahmen zurückzuführen ist.

Die Verweigerung einer pädagogischen Vermittlung des „Frohsinns“ ist allerdings nicht zufällig, da diese Vermittlung durch das Ideal des im Gesetz der moralischen Pflichtsetzung der Vernunft verankerten Prinzips schon gesetzt ist: Findet doch die Tugend im Kampf gegen die natürlichen ‚Hindernisse‘ gerade im ‚Opfer der Lebensfreuden‘ zu ihrer eigenen ‚Stärke‘, erkennt sie sich darin als Vollzug der autonomen Betätigung des Willens und findet ihre ‚eigentliche‘ moralische Freiheit. Der *freiwillige* Vollzug der Pflicht scheidet dann die moralische Asketik von der „Mönchasketik“, die „mit Selbstpeinigung und Fleischeskreuzigung zu Werk geht“ und den mangelnden Gehorsam gegen Gott mit „Strafe“ belegt. ‚Entbehren‘ und ‚Entsagung‘ werden durch das ‚fröhliche Herz‘ kompensiert, das in ihnen den Selbstzwang und die Selbstnötigung entdeckt, die den Willen des Individuums erst zu sich selbst bringt.

4. Die Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798)

Mit der ersten Auflage von 1798 zu einer *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* legt Kant die Summe seiner Vorlesungen zur Anthropologie aus den Jahren 1772-1796 als Buchveröffentlichung vor.

Der Charakter der Buchveröffentlichung und ihr Titel können dabei nicht verdecken, dass eine einheitliche oder gar systematische Entwicklung einer anthropologischen Fachdisziplin im veröffentlichten Text nicht vorliegt. Sowohl die Veröffentlichungsgeschichte⁵⁸ der Schrift wie ihre tatsächliche Buchform legen den Eindruck nahe, dass es sich um die späte Veröffentlichung mehrerer Teilkomplexe aus den Vorlesungen und Reflexionen der Jahre 1772-1796 handelt, die Kant unter dem Namen einer Anthropologie bzw. Anthropologie in pragmatischer

⁵⁷ Ganz davon abgesehen, dass eine Vermittlungsinstanz und Wege zur Einübung des ‚Frohsinns‘ nicht deutlich werden. Die Regeln, die Kant als ‚Übung der Tugend‘ vorgeben will, sind nicht als pädagogische Methodik eines didaktischen Verfahrens zwischen Tugendlehrer und Schüler erstellt, sondern beschreiben das ideale Resultat gelungener Moralisierung in ihren Auswirkungen auf die Gemütsstimmung individueller Gesinnung.

⁵⁸ Zur Veröffentlichungsgeschichte der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* vgl. vor allem Reinhard Brandt: *Kritischer Kommentar zu Kants Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1798) sowie (ders.): Einleitung zu *Immanuel Kant: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, XIII-XXI.

Hinsicht mündlich abgehandelt bzw. in den schriftlichen Reflexionen zur Anthropologie notiert hat, aber im Endresultat der vorliegenden Buchfassung den ursprünglichen Ansatz zur Vereinheitlichung bzw. Systematisierung dieser Reflexionen als einer neuen Fachrichtung⁵⁹ nicht zu Ende geführt hat.

Jenseits dieser schwierigen Textlage, die sich aus den Fragen nach Authentizität einzelner Teile bzw. dem Aufbau und der Gliederungssystematik ergibt, lassen sich jedoch Absicht und Zweck der Anthropologieschrift aus der programmatischen Vorrede entnehmen, die auch die Aufnahme dieser Schrift in die Darstellung philosophisch-pädagogischer Überlegungen Kants verständlich macht.

Vor allem im letzten Abschnitt der Buchveröffentlichung der Anthropologie, der Bestimmung des *Charakters der Gattung* Mensch, verknüpft Kant zudem seine Bestimmung des menschlichen Wesens mit der Formulierung eines Erziehungsprogramms, das sich als notwendige Folge seines in der pragmatischen Anthropologie dargestellten Menschenbildes ergibt. Gerade in diesem letzten Abschnitt stellt Kant die Notwendigkeit einer Erziehung des Menschengeschlechts als praktisch notwendige Konsequenz seiner in Ethik, Staats- und Moralphilosophie gegründeten Prinzipien der Vernunfttheorie dar. Die fundamentale Bedeutung, die Kant einer Erziehung des Menschengeschlechts an dieser Stelle einräumt, kommt jedoch gleichzeitig über die Formulierung der Forderung nach einer zukünftigen Programmatik für eine Erziehungstheorie nicht hinaus. Ergibt sich Ziel- und Absicht von ‚Erziehung‘ selbst als zwingende Konsequenz eines moral-, staats- und geschichtsphilosophischen Ansatzes der Vernunfttheorie, lässt Kant die in ihren praktischen und theoretischen Konsequenzen für eine erzieherische Praxis wesentlichen Fragen einer Erziehungstheorie jedoch unbeantwortet und richtet den Schwerpunkt seiner Überlegungen auf die moralphilosophische Zweckorientierung von Erziehung. In der Überlegung, inwiefern eine staatspolitische ‚bürgerliche‘ Verfassung in ihrer Verhältnisabwägung von Privat- und Gemeinwohl nicht die wesentliche praktische Instanz zur Überführung und Durchsetzung des Gattungszwecks der Menschheit sein kann, und damit als wesentliche Instanz der Erziehung des Menschengeschlechts fungiert, überführt Kant den Bereich von Erziehung und Bildung aus der privaten familiären Fürsorge in eine gesellschaftlich-staatspolitische Verantwortung.

4.1. Die ‚negative‘ Anthropologie⁶⁰

Der ursprüngliche Ansatz zur Grundlegung einer *pragmatischen* Anthropologie als eigener Fachrichtung entstammt schon Kants Überlegungen aus den siebziger

⁵⁹ Im Wesentlichen folgen die Ausführungen dieses Abschnitts den im Kapitel *Reflexionen zur Anthropologie: Erziehung als Beitrag zur Entfaltung von Humanität* der vorliegenden Arbeit angestellten Erläuterungen zum Programm einer pragmatischen Anthropologie, das in den siebziger Jahren bereits vorliegt. Durchführung und Erweiterung des ursprünglichen Ansatzes zu einer pragmatischen Anthropologie sind jedoch erst der endgültigen Buchfassung Kants zu entnehmen. Zur Abgrenzung von physiologischer und pragmatischer Anthropologie vgl. das Unterkapitel *Das Programm einer pragmatischen Anthropologie* der vorliegenden Arbeit.

⁶⁰ Die Begriffsbildung einer ‚negativen‘ Anthropologie entstammt nicht den Anthropologieentwürfen Kants, sondern ist ein interpretatorischer Titel, der die begriffliche Zusammenfassung der Materialsammlung der pragmatischen Anthropologie Kants darstellen soll.

Jahren und bezieht sich darauf, den bisherigen Entwürfen empiristischer oder rationalistischer Psychologie eine *pragmatische* Anthropologie entgegenzusetzen, die aus den Quellen der Empirie menschlicher Bewusstseinsstrukturen, ihrer psychologischen Motive, Absichten und ihren tatsächlichen Handlungen – zu deren Beschreibung Kant als „Hilfsmittel“ (*Anthropologie*, VII 121) „Weltgeschichte, Biographien, ja Schauspiele und Romane“ (ebd.) heranziehen will –, eine „Lehre von der Kenntnis des Menschen“ (ebd. 119) entwickeln will, die es erlauben soll, die Spezies Mensch als „ein mit Vernunft begabtes Erdwesen zu erkennen“ (ebd.). Eine pragmatische Anthropologie setzt sich zunächst von einer Anthropologie in „*physiologischer* Hinsicht“ (ebd.) ab, da letztere zwar zur Kenntnis gibt, was die „*Natur* aus dem Menschen macht“ (ebd.), eine biologische Wesensbestimmung den Menschen allerdings bestenfalls „in diesem Spiel seiner Vorstellungen“ als handelndes Subjekt zum „Zuschauer“ macht (ebd.), indem seine Möglichkeiten als „freihandelndes Wesen“ auf den bloßen Reflex einer natürlich-biologischen Grundlage zurückgeführt werden.

Mit der Darstellung der Empirie menschlich-individueller Zwecksetzung aus der ‚Vernunftpraxis‘ des Menschen will Kants pragmatische Anthropologie allerdings nicht nur eine Art enzyklopädischer Materialsammlung aus Motiven und Absichten menschlicher Handlungen erkunden⁶¹, sondern verfolgt gleichzeitig die Absicht einer praktischen Nutzenanwendung dieses Wissens in seiner *pragmatischen Hinsicht*: Das Wissen um das menschliche ‚Wesen‘ muss als praktische Nutzenanwendung zu einer „Erkenntnis des Menschen als *Weltbürgers*“ (ebd. 120) führen, die – ähnlich der „Erkenntnis der Sachen in der Welt, z.B. der Tiere, Pflanzen und Mineralien in verschiedenen Ländern und Klimaten“ (ebd.) aus der „*physischen* Geographie“ (ebd. 122, Fn. 1) – dieses Wissen für die „Fortschritte in der Kultur, wodurch der Mensch seine Schule macht“, nutzen kann. Da die „Welt *kennen* und Welt *haben*“ (ebd. 120) in ihrer „Bedeutung ziemlich weit auseinander“ liegen (ebd.), ist eine pragmatische Anthropologie vor die Aufgabe gestellt, die „Kenntnisse und Geschicklichkeiten zum Gebrauch für die Welt anzuwenden“ (ebd. 119). Dieses Programm richtet sich dabei nur nebenbei auf die ‚Fortschritte‘ in der Anwendung und Optimierung technisch-naturwissenschaftlicher Kenntnisse, die den praktischen Nutzen einer ‚Weltkenntnis‘ zur Verbesserung der jeweiligen Form gesellschaftlicher Lebensbedingungen definieren, sondern sucht diesen ‚Fortschritt in der Kultur‘ als Ausdruck eines Prozesses zu lesen, der dem menschlichen Handeln als Grundmuster vorgegeben ist – und den Menschen subjektiv-individuell als seine eigentliche Bestimmung antreibt und verfolgen lässt. Es ist die Frage nach einer eigentlichen Bestimmung der ‚Menschheit im Ganzen‘, dem eigentlichen Zweck menschlichen Tuns und Handelns, das sich hinter der ‚Empirie‘ menschlicher Zwecke und Absichten verbirgt – und offengelegt werden muss, um das Individuum gleichzeitig auf seine eigentliche Bestimmung hin zu orientieren und anzuweisen.

Wenn das Vorwort der Buchfassung von 1798 noch einmal das Wissenschaftsprogramm einer *pragmatischen* Anthropologie in ihrer methodischen Absicht

⁶¹ Zur Abgrenzung gegen empiristische und rationalistische Psychologie vgl. Brandt: *Leitidee* 30-33.

und Zwecksetzung formuliert – es will aufzeigen, „was *er* [der Mensch, FL] als freihandelndes Wesen aus sich selber macht oder machen kann und soll“ (ebd. 119) – so nimmt diese Dreiteilung der Fragestellung gleichzeitig auch auf die Grundfragen der Kantischen Philosophie Bezug. Liegt in Kants Grundlegung von theoretischer und praktischer Vernunft das metaphysische Grundgerüst menschlichen Erkenntnisvermögens und seiner Möglichkeiten in Hinsicht auf das praktische Handeln in einer Ethik praktischer Vernunft vor, will die pragmatische Anthropologie in einem empirischen Befund die ‚menschliche‘ Praxis als Vollzug ihrer theoretischen und praktischen Vernunftprinzipien – der ‚Metaphysik‘ menschlichen Handelns – manifestieren und einholen. Neben und außerhalb der metaphysischen Begründung menschlicher Vernunft wird – oder soll – eine empirische Enzyklopädie menschlichen Wesens und seines Betragens die durch Kant erstellte theoretische Grundlegung menschlicher Vernunftbetätigung beglaubigen: Die Anthropologie bestimmt und untersucht den Menschen in seinem faktischen Tun und dessen psychologischer Motivation, stellt sich der Untersuchung der Wirklichkeit menschlicher Existenz in ihrem empirischem Befund mit der pragmatischen Absicht, das was der Mensch *ist*, als Material für eine praktische Klugheits- und Weisheitslehre im Handeln der Menschen untereinander zu lehren und zu nutzen, um das, was der Mensch *kann*, in die Klugheit und Weisheit des Handeln-Könnens zu überführen, um darin seine eigentliche Zwecksetzung, die Bestimmung des Menschen als Gattung – das, was der Mensch moralisch ‚soll‘ – als Ziel seiner Entwicklung aus sich selbst zu erreichen.

Der programmatischen Vorrede angeschlossen ist das eigentliche Detailmaterial aus Belegen und Nachweisen tatsächlicher menschlicher Verhaltensmuster, Erkenntnismethoden und moralischer Absichten, die Kant als Durchführung einer pragmatischen Anthropologie über die sogenannten metaphysischen Grundlagen der menschlichen Vernunft hinaus als Empirie menschlichen Betragens anführt. Im Detailreichtum an psychologischen Mustern und charakteristischen Denk- und Handlungsformen geht jedoch gerade der systematische Zusammenhang des Materials in seiner Aussage verloren, was einzelne Interpreten der Schrift oft zum Vergleich zu den damals beliebten Regelkompendien für den Anstand gehobener Stände verleitet; vor allem aus letzterem Grund scheint die entsprechende Vorlesung Kants beim Publikum sehr beliebt gewesen und entsprechend frequentiert worden zu sein⁶².

Die spezifischen Schwierigkeiten um die engere Textinterpretation von Kants pragmatischer Anthropologie liegen im programmatischen Ansatz des Materials verborgen, das ‚menschliche Wesen‘ aus der vielschichtigen Art seiner theoretischen und praktischen Betätigung zu erschließen bzw. empirisch-enzyklopädisch abzubilden⁶³. Da Kant das ‚Wesen des Menschen‘ in seiner abstrakt-allgemeinen Natur seiner eigenen Auskunft nach in der metaphysischen Grundlegung der Vernunft theoretisch entwickelt zu haben glaubt, erfolgt Auswahl und Material der Erscheinungsformen

⁶² Vgl. dazu Irlitz 442, der auch den Vergleich zu dem damals allseits beliebten und bekannten Anstandsbuch des Freiherrn von Knigge aufmacht.

⁶³ Die wesentlichen Grundgedanken der Entwicklung einer ‚einheitsstiftenden Idee‘ der Anthropologieschrift verdanke ich den Aufsätzen Reinhard Brandts – siehe Literaturverzeichnis – die sich in ihrer ausführlichen Kommentierung um die Darstellung der Anthropologie verdient

menschlicher Empirie bereits zweckbezogen unter der *Konstruktion* eines Menschenbildes, das die Einordnung der verschiedensten Phänomene aus menschlicher Psychologie, moralischem Betragen und gesellschaftlich-politischer Zwecksetzung nur als Abweichung vom Ideal der eigentlichen Bestimmung menschlicher Existenz begreift und schildert. Die durch Kant vorgelegte Sammlung menschlicher Erscheinungsformen aus Psychologie und Moralkunde dokumentiert so das von ihm entworfene Menschenbild, indem es die Auswahl empirischer Beispiele bereits auf die Momente reduziert, die im Kantischen Entwurf der abstrakten Wesensstruktur des Menschen in seiner Bestimmung als einem mit Verstand und Vernunft frei handelndem Wesen enthalten sind. Der idealen Grundlegung menschlichen Verhaltens – folgt man der pragmatischen Anthropologie – kann das einzelne Individuum in seiner ‚Empirie‘ allerdings nicht entsprechen.

Da Kant sich in der Anthropologie jeder metaphysischen Grundlegung seiner theoretischen Bestimmung der Wesensstruktur des Menschen aus Erkenntnisvermögens und seiner vernunftgemäßen Orientierung explizit entsagen will⁶⁴, sucht er diese metaphysischen Grundlagen des Menschen – seine Bestimmung als frei handelndes und vernunftgemäßes Wesen – in der Empirie menschlichen Betragens dadurch aufzuweisen, dass – im Wesentlichen gestützt auf die Sammlung von psychologischen Merkwürdigkeiten aus der zeitgenössischen *psychologia empirica*⁶⁵ – mit dem Entwurf einer *negativen Anthropologie*⁶⁶ des Menschen die Beschreibung der empirischen Existenz menschlicher Betätigungsformen zum abweichenden Muster seiner eigentlichen Möglichkeiten gerät⁶⁷. Mit der Summe der durch Kant aufgeführten Belege, wie der Mensch tatsächlich handelt und Verstand und Vernunft einsetzt, um „diese erworbenen Kenntnisse und Geschicklichkeiten zum Gebrauch für die Welt anzuwenden“ (ebd. 119), ergibt sich das Bild

gemacht haben. Brandts Kommentar versucht gerade in der Unübersichtlichkeit des von Kant vorgelegten Materials der Anthropologie und mit den Fragen nach Systematik der Gliederung, nach Aufbau und Abfolge der durch Kant vorgelegten Untersuchungsgegenstände die wesentlichen Grundzüge einer ‚einheitsstiftenden Idee‘ der Anthropologieschrift zu entwickeln.

⁶⁴ Tatsächlich verzichtet die Buchfassung der Anthropologie fast völlig auf die bei Kant ansonsten übliche Wiederholung metaphysischer Lernsätze oder Grunderkenntnisse der theoretischen Schriften. Die „Engführungen auch mit der Transzendentalphilosophie, der Ästhetik in der Kritik der Urteilskraft und mit der Rechtsphilosophie“ tragen sich hier nur aus „empirisch-pragmatischer Perspektive“ vor. Brandt: *Leitidee* 32.

⁶⁵ Siehe dazu Irrlitz 440-441

⁶⁶ Auch diese Charakterisierung entnehme ich den Überlegungen Reinhard Brandts (Brandt: *Kommentar* 7 ff.). Eine Grundlegung dieser ‚negativen‘ Anthropologie entstammt sicherlich Kants Überlegungen zur Kategorie des ‚Bösen‘ aus der Religionsschrift, mit der er die Verfehlungen des menschlichen Treibens summarisch auf die Triebfedern einer – den Menschen unbegreiflichen – Negation ihrer eigentlich guten Absicht darstellt. Vgl. dazu das Unterkapitel über die Religionsschrift in der vorliegenden Arbeit. Das Verhältnis des Kampfes zwischen ‚Gut‘ und ‚Böse‘ wird zum zentralen Bestandteil der Beschreibung menschlicher Existenz und Bestimmung der menschlichen Gattung. Kant nimmt damit einen Topos der christlichen Offenbarungslehre in seine Theorie der Zwecksetzung menschlicher Existenz auf.

⁶⁷ Ähnliche Überlegungen stellt Rousseau schon im Vorwort zum zweiten *Discours* (1755) vor, wo er die menschliche Natur mit ihrer Vielzahl aus Irrtümern und Selbsttäuschungen vorstellt. Siehe dazu auch Irrlitz 444.

einer negativen Anthropologie, die in ihren Beispielen und Belegstellen empirischen Erkennens und Betragens den einzelnen Menschen auf die tatsächliche Praxis einer ‚Unvernunft‘ reduziert, der in seinem ‚empirischen‘ Denken und Handeln sich als negatives Ideal menschlicher Vernunft erweist: Menschliches Erkenntnisvermögen, das im „*Bewußtsein seiner selbst*“ (ebd. 127) mit der formellen Bestimmung des Selbstbewusstseins einsetzt, wird für Kant gleichbedeutend mit der moralischen Qualität des ‚Egoismus‘ der Selbstsucht (ebd. 128 f.). Das Fehlen von „Abstraktionsvermögen“ (ebd. 131) macht viele Menschen „unglücklich“, weil es ihnen nicht erlaubt, über „eine Warze im Gesicht oder eine Zahnlücke seiner Geliebten wegsehen zu können“ (ebd. 131-132). Unter den „blöden Maulwurfsaugen der Selbstsucht“ (ebd. 133) wird der Umgang der Menschen untereinander durch Repräsentationssucht geprägt, die sich in ihrem Betragen „affektiert“ (ebd. 132) zeigen oder „in der Kunst zu scheinen“ (ebd. 133) konkurrieren. Beurteilt man die Menschen nach „ihrem Erkenntnisvermögen“ (ebd. 139), scheiden sie sich in „Pinsel“, „Pedanten“, „Ignoranten“ (ebd. 138-139) und nur einzelne „Genies“ (ebd.).

Was an dieser Stelle exemplarisch deutlich wird, ist die detaillierte Ausbreitung der von Kant aufgeführten Exempel und Belege menschlicher Defizite als Bild einer Wesensstruktur des Menschen, das die Empirie einzelner menschlicher Handlungsabsichten und -zwecke, seiner Kenntnisse, Vermögen und Absichten als Sammlung aus Unvermögen an Verstand und Vernunft und ihren entsprechenden moralischen Defiziten illustriert⁶⁸. Die von Kant vorgetragene Sammlung menschlichen Agierens und Reagierens im Hinblick auf ihre eigentlichen psychologischen Motive in ihrer jeweiligen Einzeldarstellung ergibt eine begriffliche Einheit als Wesensstruktur ‚menschlicher‘ Existenz‘ nur insofern⁶⁹, als sich die einzelnen Momente der empirischen Existenz des Menschen als Defizite eines vom Ideal menschlicher Bestimmung abweichenden Verhaltens lesen lassen. Die Schilderungen Kants, die das Material einer menschlichen Anthropologie in ihren unterschiedlichsten und gegensätzlichen Beziehungen und Motiven, Absichten und Zwecken enthalten, wollen doch den Ausgangspunkt ihres eigenen Anliegens – der Überführung der schlechten Empirie menschlichen Daseins in die höhere Vernunft ihrer Bestimmung im eigentlichen, ‚vernünftigen‘ Wesen des Menschen – nicht aufgeben. Obwohl die Schilderungen menschlich-anthropologischer ‚Defizite‘ in der Sache nur ein negatives Bild der Abwesenheit einer eigentlichen Bestimmung menschlichen Verstandes- und Vernunftgebrauchs zeichnen, und die

⁶⁸ Die ausführliche Darstellung der von Kant geschilderten Symptome menschlichen Fehlverhaltens muss an dieser Stelle entfallen. Eine ausführliche Nachzeichnung der Grundzüge moralischen Verhaltens aus Kants vorgestelltem Material wäre allerdings durchaus als Beitrag zur Kennzeichnung der Moralität des modernen Individuums zu nutzen. Bei dieser Darstellung moralischer Zwecksetzung oder psychologischer Motive in Tun und Absicht des ‚empirischen Individuums‘ entfielen allerdings die Suche nach einer ‚eigentlichen Absicht‘ jenseits der angeführten Gründe und Zwecke.

⁶⁹ „Betrachtet man die menschlichen Motive und das menschliche Tun und Lassen pragmatisch, also im Hinblick auf das, was man aus sich selbst machen und wozu man andere Menschen gebrauchen kann, so gewinnt man keine letzte Einheit aller menschlichen Zwecke. Die Frage, worauf das Handeln der Menschen in der Welt insgesamt hinausläuft, wird von der bloßen Klugheitslehre nicht beantwortet“ (Brandt: *Kommentar* 6).

Summe einer bloßen pragmatischen Anthropologie das Ungenügen verdeutlicht, dass im praktischen Handeln der Individuen ihre Ausrichtung auf ihre Bestimmung als höhere Vernunftwesen nur unzulänglich vorhanden ist, richtet sich Kants Interesse darauf, die Idee einer allumfassenden Vernunft, die als ‚Ganzes‘ dem menschlichen Treiben der anthropologischen Beispiele und Materialsammlung ihre letzte Zwecksetzung verleiht, jenseits der tatsächlichen Praxis menschlicher Empirie als Idee einer höheren Vernunft über und jenseits der Individuen deutlich werden zu lassen. Es ist die Frage nach der endgültigen Bestimmung und Zweckhaftigkeit menschlichen Tuns, ihres eigentlichen ‚Sollens‘, unter dem die menschliche Vernunft ihre schlechte Empirie abstreift und im Bewusstsein als Vollzugsorgan des Gattungsbegriffs ihrer eigentlichen Bestimmung der Pflicht einer höheren Ordnung zu entsprechen, sich zur Gattung ‚Mensch‘ hinaufentwickelt. Wird dieses Telos menschlichen Handelns aus der Darstellung individueller Absichten und Zwecke der pragmatischen Anthropologie im individuellen Handeln nur als negative Abweichung eines ihr unterstellten Ziels und Zwecks menschlicher Handlungsabsichten dargestellt – so ist die Frage nach der Orientierung menschlicher Entwicklung hin auf den eigentümlichen ‚Sinn‘ aller menschlichen Handlungen als Wesen und Bestimmung menschlicher Existenz doch nicht erledigt. Unzulänglichkeiten und Defizite des einzelnen individuellen Handelns zeugen vielmehr davon, dass die Summe menschlicher Handlungsabsichten und -zwecke als Ausdruck eines Prozesses einer Art Selbstläuterung individueller Handlungspraxis hinauf zur Bestimmung des eigentlichen Zwecks menschlichen Tuns, der Realisierung ihres eigentlichen ‚Gattungszwecks‘, zu lesen ist. Die Abarbeitung der schlechten empirischen Existenz wird zur individuellen Aufgabe menschlicher Entwicklung – ‚Erziehung‘ zum Mittel der Realisierung eines Gattungszwecks der Menschheit.

Auch wenn die *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* ein explizites Kapitel ‚Erziehung‘ nicht mehr vorsieht – entgegen den Entwürfen einer Erziehungstheorie in den siebziger Jahren –, so begründet Kant sie in der späten Niederschrift der Anthropologie nicht nur als Hilfsinstrument für das wesentliche Entwicklungsmoment des Menschencharakters – der Realisierung des eigentlichen Gattungszwecks menschlicher Existenz –, sondern erhebt Erziehung selbst zum Prinzip und Zweck der ‚Menschengattung‘, die ihre fundamentale Bedeutung in der Überwindung individuell-moralischer Defizite und sittlicher Fehlorientierung erhält.

Das letzte Kapitel der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* kann dies verdeutlichen und soll in seiner Darstellung aufzeigen, wie der philosophische Ansatz Kants um die Frage nach einer wesentlichen Bestimmung des Menschen und seiner Handlungsabsichten und -zwecke eine pädagogische Praxis erfordert, in der Mittel und Zweck erzieherischen Handelns sich zusammenschließen: Mit der Antwort auf die Frage nach dem letztgültigen Zweck menschlichen Handelns löst Kant ‚Pädagogik‘ aus ihrem ‚dogmatischen Schlummer‘ eines Erfüllungsgehilfen von Vorgaben aus metaphysischer und theologischer Zwecksetzung, indem ihr die wesentliche Aufgabe zur *Entwicklung* individuellen und gesellschaftlichen Fortschritts zufällt. Die Zwecksetzung der ‚Erziehung‘ wird Neubegründet, indem sie in

Herausbildung menschlicher Vernunft durch Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung sich als Verfahren kundgibt, individuelles Handeln auf die gattungsmäßige Bestimmung einer Humanisierung sämtlicher Lebensbereiche auszurichten. In ihrem eigentlichen Zweck begleitet sie die Arbeit des Individuums zur Überwindung seiner ‚ungeselligen Geselligkeit‘, der Überwindung individueller Defizite anthropologischer Natur hin zur Selbstläuterung des Individuums auf seine gattungsmäßige Bestimmung. In dieser Funktion geht ‚Erziehung‘ allerdings über ihren Charakter als Hilfsmittel menschlicher Vernunftbildung hinaus. Da der Zweck der menschlichen Gattung selbst erst im Prozess einer perpetuierlichen und permanenten Selbstläuterung und Moralisierung des Individuums erreicht wird, wird ‚Erziehung‘ zum eigentlichen Zweck und Daueraufgabe der Humanisierung sämtlicher Lebensbereiche, die das Individuum allein nicht erreichen kann.

Mit der Darstellung des letzten Kapitels der pragmatischen Anthropologie – die das ‚Sollen‘ der Menschheit als ihr eigenes handlungsanleitendes Motiv und ihren Zweck ableitet – erklärt Kant so die Frage nach einer gattungsgemäßen Zweckbestimmung des ‚Menschen‘ in seiner geschichts- und staatsphilosophischen Grundlegung der Moraltheorie zur Zweckbestimmung pädagogischer Praxis, die damit einerseits zum universellen Mittel der Entwicklung menschlicher Humanität und ihrer Vernunftpraxis erklärt wird, und andererseits mit der staatspolitischen Gesinnung des Allgemeinwohls und seiner institutionellen Verankerung als „bürgerlicher Verfassung“ korrespondieren muss.

4.2. Der Charakter der Gattung des Menschen⁷⁰

Mit der Darstellung eines „Charakters der Gattung“ (ebd. 321 ff.) im letzten Abschnitt der pragmatischen Anthropologie wendet sich Kant der Frage nach dem Zweck einer „Bestimmung des Menschen“ (ebd. 324) zu, die das im Hauptteil der pragmatischen Anthropologie vorgestellte Material aus empirisch-logischen Sinnes- und Verstandestäuschungen, psychologischen Defiziten und moralischen Schwächen des Menschen in die Aufforderung an das Individuum übersetzt, sich „der Menschheit würdig zu machen“ (ebd. 325). Über Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung nähert sich der Mensch dem ‚Guten‘, das Kant als metaphysischen Zweck der Gesetzgebung der praktischen Vernunft bestimmt hat und als moralphilosophisch begründetes Erziehungsziel menschlicher Vernunftbildung einfordert:

„Die Summe der pragmatischen Anthropologie in Ansehung der Bestimmung des Menschen und die Charakteristik seiner Ausbildung ist folgende. Der Mensch ist durch seine Vernunft bestimmt, in einer Gesellschaft mit Menschen zu sein und in ihr sich durch Kunst und Wissenschaften zu *cultiviren*, zu *civilisiren* und *moralisiren*, wie groß auch immer sein tierischer Hang sein mag, sich den Anreizen der Gemächlichkeit des Wohllebens, die er Glückseligkeit nennt, *passiv* zu überlassen, sondern vielmehr *thätig*, im Kampf mit den Hindernissen, die ihm von der Rohigkeit seiner Natur anhängen, sich der Menschheit würdig zu machen. Der Mensch muß also zum Guten *erzogen* werden“ (ebd. 324-325).

⁷⁰ Wesentlich für den hier nur kurz abgehandelten Themenkomplex bleibt die Untersuchung von Reinhard Brandt *Die Bestimmung des Menschen bei Kant*.

Offensichtlich bemüht sich der Schlussteil der pragmatischen Anthropologie um die moralphilosophische Einbettung von ‚Erziehung‘ und ‚Ausbildung‘ in den von Kant entwickelten Grundsätzen menschlicher Vernunftbildung. Weg von einer engeren moralpädagogischen Ausrichtung, die ‚Erziehung‘ und ‚Ausbildung‘ als Mittel eines Erziehungsprogramms mit unterschiedlicher Zwecksetzung begreift, wird der Erziehungsprozess selbst zur Zwecksetzung eigener Art, der in seinem prozessualen Charakter den Moralbildungsprozess des Individuums darstellt und gleichzeitig Ziel und Zweck einer Bestimmung des Charakters der Menschengattung wird. Jenseits der Bemühungen um die Arbeit an einer wissenschaftlichen Erziehungstheorie, die den Reflexionen zur Anthropologie der früheren Jahre zu entnehmen sind, werden die Überlegungen zum theoretischen Fundament einer engeren Erziehungstheorie, die theoretische Entwicklung einer systematischen ‚Erziehungs-‘ und ‚Ausbildungslehre‘ jetzt überlagert durch die Frage, inwieweit ‚Erziehung‘ und ‚Ausbildung‘ als Synonyma für den Prozess der Entwicklung menschlicher Moralität hin auf seine gattungsmäßige Bestimmung zu lesen sind⁷¹.

Die Frage nach dem Entwicklungsziel menschlicher Vernunftbildung, dem Telos menschlicher Bestimmung, ihres gattungsmäßigen Zwecks beantwortet sich für Kant dadurch, dass er den Prozess der Herausbildung des Menschen zu seiner gattungsmäßigen Bestimmung selbst als Erziehungsprozess kennzeichnet, mit dem das Verfahren, wie sich der Mensch aus der „Rohigkeit seiner Natur“ (ebd. 325) entwickelt, selbst zum Zweck erklärt wird. Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung als Mittel des erzieherischen Prozesses sind gleichzeitig perpetuierlicher Zweck des Erziehungsprozesses, der sich durch das „Hinstreben“ (ebd. 328) und die „Hervorbringung“ des „Guten“, im kontinuierlichen „Fortschreiten zum Besseren“ (ebd. 329) artikuliert – sich im individuellen Entwicklungsgang jedoch nicht als erfüllbar erweist.

‚Erziehung‘ und ‚Ausbildung‘ werden zunächst in Abgrenzung zu äußerlichen Erziehungszwecken klassisch-theologischer Glaubenslehre oder politisch-sittlicher Zwecksetzung nur als Resultate eines Prozesses der subjektiven Selbstfindung des Individuums im Akt einer permanenten Selbstmoralisierung gekennzeichnet. Das moralisch ‚Gute‘ – dem das Streben der praktischen Vernunft als ihren letzten ‚Zwecken‘ gilt – kann nur im Prozess der Annäherung des Individuums an diesen Zweck erreicht werden, das

„bei den Menschen aber allenfalls nur die Gattung (erreicht): so daß sich das menschliche Geschlecht nur durch *Fortschreiten* in einer Reihe unabsehlich vieler Generationen zu seiner Bestimmung emporarbeiten kann; wo das Ziel ihm doch immer nur im Prospekte bleibt, gleichwohl aber die *Tendenz* zu diesem Endzweck zwar wohl öfter gehemmt, aber nie ganz rückläufig werden kann“ (ebd. 324).

⁷¹ Hatte Kant noch in seinen Überlegungen der siebziger Jahre ein eigenes Kapitel über Fragen der Pädagogik vorgesehen, so findet es in der letzten Ausgabe der *pragmatischen Anthropologie* keine Berücksichtigung. Ob und inwiefern die sogenannte Rinkvorlesung *Über Pädagogik* als dieses ergänzende Kapitel zu lesen ist, bleibt – wie in der Einleitung dargestellt – zumindest fragwürdig und kann an dieser Stelle nicht ausführlich beantwortet werden.

Vernunft- und Moralbildung erscheinen in der Kontinuität eines *Lernprozesses*, den das Individuum an sich selbst leisten *muss*, und darin an seiner gattungsmäßigen Bestimmung arbeitet – deren Zweck in der individuellen Entwicklung allerdings nicht erreicht werden kann. Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung sind die Mittel im unvollendeten und zweck‘losen‘ Prozess der kontinuierlichen Annäherung zu einer Bestimmung zu kommen, deren Zweck in der Kontinuität des Prozesses liegt, den die Individuen nur anstoßen, ohne das endgültige Resultat einer sittlichen Vollkommenheit an sich selbst zu erreichen. Individuelle Bildung und Erziehung sind als subjektiver Akt der Moralbildung zwar *wesentlicher Bestandteil menschlicher Vernunftbildung*, mit der das Individuum aufgefordert ist, „aus der Rohigkeit der bloßen Selbstgewalt hervorzugehen und ein gesittetes (wenngleich noch nicht sittliches), zur Eintracht bestimmtes Wesen zu werden“ (ebd. 323) – kann aber gleichzeitig im individuellen Akt der Vernunftbildung die Zwecksetzung seiner gattungsmäßigen Bestimmung nicht erreichen.

Richtet sich die Aufforderung „sich der Menschheit würdig zu machen“ (ebd. 325) einerseits an die autonome Vernunft des Einzelnen, in seinen Handlungen aktiv, „*thätig*“ (ebd.) die Zwecke der Menschheit zu verfolgen – verlangt Kant für diese subjektive Ausrichtung gleichzeitig eine Instanz, die diese Vernunftorientierung *am* Menschen entwickelt und dem subjektiven Entschluss zur Moralisierung vorausgesetzt ist. Das einzelne Individuum kann den subjektiven Akt zu seiner Selbstmoralisierung nicht allein über die Kraft und Anwendung eigener Vernunftbildung erreichen: „Der Mensch muß also zum Guten *erzogen* werden“ (ebd. 325) – wird *passives* Objekt einer ‚Erziehung‘, die den Prozess aktiver, autonomer Vernunftorientierung *am* Individuum vollzieht. Erfolgt die „Bestimmung des Menschen“ (ebd. 324) zunächst aus sich selbst im individuellen Akt einer Art Selbstmoralisierung, so *vollzieht* sich Vernunft andererseits gleichzeitig explizit hinter und neben dem Tun individueller Handlung als „**Mittel** einer höchsten, uns unerforschlichen Weisheit“ (ebd. 322). Findet im individuellen Kampf gegen die „Hindernisse“ der ‚rohen Natur‘, gegen die individuell-triebhaftige „Neigung zum Bösen“ das „Charakteristische der Menschengattung“ (ebd.) seinen Ausdruck und seine eigene Vollendung, indem der Mensch das Böse der menschlichen Empirie aus sinnlicher Neigung und unsozialem Betragen überwindet, so unterzieht sich das Individuum gleichzeitig einem Prozess moralischer Besserung, der nicht von ihm selbst angestoßen wird. Zwar bleibt es Aufgabe individueller Vernunft, sich selbst „als Schöpferin ihres Glücks“ (ebd. 328) zu betätigen und die „Hervorbringung des *Guten*, aus dem innerlich mit sich selbst immer sich verunreinigenden *Bösen*“ (ebd.) zu entwickeln – erhält den motivationalen Anstoß zur moralischen Besserung hin zum Guten jedoch von der „*Vorsehung*, d.i. von einer Weisheit, die nicht die *seine*, aber doch die [...] ohnmächtige *Idee* seiner eigenen Vernunft ist“ (ebd.). Bildung und Erziehung, die Selbstüberwindung des Individuums in der Abstreifung sinnlicher und unsozialer Neigungen, die subjektive Arbeit des Individuums erhalten ihren Anstoß und die motivationale Begründung für den Prozess individueller Moralisierung durch eine List der ‚Vernunft‘, die sich *hinter* dem Rücken der Individuen, aber als deren *eigentlicher* Natur betätigt. Ein Prozess, in dem

„die Natur den Keim der *Zwietracht* in sie gelegt und gewollt hat, daß ihre eigene Vernunft aus dieser diejenige *Eintracht*, wenigstens die beständige Annäherung zu derselben herausbringe, welche letztere zwar in der *Idee* der **Zweck**, der *That* nach aber die erstere (die *Zwietracht*) in dem Plane der Natur das **Mittel** einer höchsten, uns unerforschlichen Weisheit ist: die Perfektionierung des Menschen durch fortschreitende Kultur, wengleich mit mancher Aufopferung der Lebensfreuden desselben, zu bewirken“ (ebd. 322).

Dieser vom ‚Plan der Natur‘ gesetzte Lebensprozess, in dem das Individuum in der Arbeit an der Überwindung seiner ‚bösen‘ Triebstruktur das ‚Gute‘ realisiert – wie es die metaphysischen Prinzipien der praktischen Vernunft schon als ‚Sollen‘ menschlicher Vernunft bestimmt haben – ergibt das *Telos*, die eigentliche Bestimmung des menschlichen Handelns, auf die sich das Individuum richten muss. Alle subjektiv-individuellen Zwecksetzungen, psychologische Motive und moralisch-sittliches Handeln werden der Frage unterzogen, ob und wie die Individuen darin dem Plan der „Natur“ (ebd.) der ‚Bestimmung des Menschen‘ gerecht werden. Der Mensch ist gleichzeitig Mittel und Zweck eines Bildungsprozesses hin zur Moralität, in dem er in individueller Entwicklung und Bildung die Abarbeitung seiner ‚bösen Neigungen‘ betreibt, und sich darin als Teil menschlicher Gattung, ihrer ‚Einheit‘, realisiert, deren Zweck er in der individuellen Biographie allerdings nicht erreichen kann. Als Individuum ist er Produkt eines gattungsgeschichtlichen Prozess, den er nicht kontrolliert und beabsichtigt, aber selbst vollziehen muss.

Muss der subjektive Lernprozess des Individuums in der Gründung des moralischen Bewusstseins seinen Ausgangspunkt nehmen, ist gleichzeitig jeder ‚Fortschritt der Kultur‘ auch nur als moralische Besserung des Individuums vorstellbar – ein Gedanke, der die gesamte Geschichte der menschlichen Entwicklung als Fortschritt in der Entwicklung ihres moralischen Bewusstseins begreift⁷². Lernen, Ausbildung und Erziehung des Menschen werden damit zu elementaren Bestandteilen subjektiv-autonomer Selbstgesetzgebung hin auf das ‚Gute‘, Moralbildung wird als subjektives Moment der Moralisierung des Individuums und des Einlernens von Moralität durch andere zur wesentlichen Grundlage menschlicher Entwicklung. Die Herausbildung der Moralität kann sich zwar nur über das Individuum selbst ergeben, ist als autonomer Entwicklungsprozess der Vernunft in ihm verankert – der „Anlage zum Guten“ – wird darin jedoch explizit zu einer Art *negativen Pädagogik der Selbsterziehung*, in der das Individuum gehalten ist, sich selbst in einem permanenten Akt der Selbstüberwindung vom „sensiblen Charakter“ seiner bösen Neigungen zu lösen.

In der empirischen, individuellen Existenz des Menschen ist der Einzelne aufgefordert, durch sein praktisches Handeln in Überwindung seiner ‚bösen Neigung‘ zu sich selbst als Vernunftwesen zu finden und sich dadurch dem eigentlichen Charakter seiner Gattung – der Idee der ‚Menschheit‘ – gemäß zu machen. Der „Charakter“ (ebd. 321), der sich nach „seinen von ihm selbst genommenen Zwecken [...] perfectionieren“ (ebd.) muss und will, verlangt die Überführung des

⁷² Der historische Begriff einer Entwicklung des Menschengeschlechts stellt sich für Kant allein als Prozess der Vernunftbildung des Menschen dar.

eigenen subjektiven Wollens in die Allgemeinheit einer Übereinstimmung individueller Absichten und ihrer allgemeinen Gültigkeit für die Beziehung der Menschen zueinander – der pragmatischen Variante des kategorischen Imperativs, die als Metaphysik menschlicher Vernunftgesetze entworfen ist.

Die Dichotomie zwischen der empirischen Existenz aus sinnlichen, psychologischen und sozialen Defiziten der menschlichen Natur und ihrer Neigungen und dem eigentlichen Zweck der Menschengattung auf die Realisierung des ‚Humanum‘, einer durch Kant zunächst nicht näher bestimmten ‚Einheit‘ menschlicher Gemeinschaft im allgemeinen Wohl, bleibt ungelöst, da sie sich aus der Dichotomie aus individueller sinnlicher Neigung und vernünftig-allgemeiner Orientierung nicht lösen kann.

Die ‚Möglichkeit‘ des Individuums als ein mit „*Vernunftfähigkeit* begabtes Thier [...] aus sich selbst ein *vernünftiges* Thier“ zu machen (ebd. 321), wird zum Auftrag an eine *negative Pädagogik*, die das Individuum von seiner ‚schlechten Natur‘ in die ‚Allgemeinheit‘ seiner Gattung überführen will. Der ‚Gattungsbegriff‘ selbst, der eigentliche Zweck und das Telos menschlicher Entwicklung und damit auch seiner Ausbildung und Erziehung werden in der abstrakten Figur eines Aktes der Selbstabstraktion überführt, in der das Individuum lernen muss, von seinen unmittelbaren Absichten, Zwecken und Willensäußerungen abzusehen, und in dieser negativen Abstraktion individueller Zwecksetzung auf das Allgemeine seiner überindividuellen, gattungsmäßigen Natur hinzuarbeiten – das für die individuelle Existenz keine andere ‚Zweckerfüllung‘ bietet, als im Akt der Überwindung seiner ‚bösen‘ empirischen Existenz das Telos seiner eigenen Bestimmung zu finden. ‚Kultivierung‘, ‚Zivilisierung‘ und ‚Moralisierung‘ sind die notwendigen Verlaufsformen eines Bildungsprozesses der permanenten Selbstüberwindung des Individuums, die „die Aufopferung mancher Lebensfreuden desselben“ (ebd. 322) erfordert und die grundsätzliche Bereitschaft zur Anpassung und Orientierung verlangt. ‚Der Mensch‘ muss *lernen*, seine vernunftgemäße Bestimmung zu finden und zu betätigen, indem er das individuelle Wollen auf die Zweckbestimmung seines Gattungsbegriffes hin ausrichtet, womit Kant den Erziehungsprozess als eigentümlichen Bewusstseinsakt eines Individuums charakterisiert, die individuelle Zwecksetzung – das eigene Wollen – daraufhin zu überprüfen, inwieweit es sich selbst zum Objekt gattungsmäßiger, überindividueller Bestimmung machen kann und muss.

Die ‚Erfahrung‘ anthropologischer Tatsachen, die ‚Empirie‘ der menschlichen Existenz – wie diese im Material der pragmatischen Anthropologie vorliegen – widerspricht allerdings der Realität einer „*Species vernünftiger Wesen*“ (ebd. 321). Zwar ermöglicht die ‚technische‘, ‚pragmatische‘ und ‚moralische‘ Anlage des Menschen und seiner Gattung (ebd. 325 f.) – deren Grundlegung Kant in anderem Zusammenhang ausführlich erörtert hat und in der *Anthropologie* nur mehr summarisch Erwähnung findet – die Entwicklungsfähigkeit des Menschen, mit der er die ‚Unbestimmtheit‘ seiner natürlichen Voraussetzungen der Vernunft unterziehen kann und ihren zweckmäßigen Gebrauch organisiert, um auch im Umgang mit anderen Menschen eine gesellschaftliche Praxis wechselseitiger Interessensberücksichtigung zu organisieren. Da der menschlich-individuelle Charakter in

seiner empirischen Erscheinung jedoch „seinem *sensibelen* Charakter nach auch als (von Natur) böse zu beurtheilen“ ist (ebd.) und das menschliche Handeln in der Gemeinschaft durch „den Keim der *Zwietracht*“ (ebd. 322) bestimmt wird, wird gerade die Abarbeitung und Überwindung dieser anthropologisch konstatierten „*Zwietracht*“ zur Aufgabe der individuellen Menschenbildung. Das Ideal menschlicher Bestimmung in ihrer ‚Einheit‘⁷³ herzustellen, bleibt darin Aufgabe des Individuums – und ist doch für den Einzelnen nicht erreichbar.

Zwar ist der Mensch in seinem „*intelligibelen* Charakter der Menschheit überhaupt [...] gut“ (ebd. 324) – Ideal und Möglichkeit einer ‚vernünftigen‘ Spezies der menschlichen Gattung kontrastieren allerdings mit der schlechten Empirie individueller Unvernunft des Menschen, der seinem „*sensibelen* Charakter nach auch als (von Natur) böse zu beurtheilen ist“ (ebd.). Ein „angeborener böser Hang“ (ebd. 327) kann durch „allgemeine Menschenvernunft getadelt, allenfalls auch gebändigt, dadurch aber doch nicht vertilgt“ (ebd.) werden⁷⁴. Obwohl der Mensch „bestimmt“ ist, in „einer Gesellschaft mit Menschen zu leben“ (ebd. 324), versagt er sich als „einsiedlerisches und nachbarschaftsscheues Thier“ (ebd. 322) den Anforderungen des „geselligen Zusammenseins“ (ebd.), nimmt vielmehr mit den „blöden Maulwurfsaugen der Selbstsucht“ (ebd. 133) die „ganze Welt in seinem Selbst befassend“ (ebd. 130) zum Mittel seiner eigenen Zwecke und verweigert sich einer Denkungsart, sich „als einen bloßen Weltbürger zu betrachten und zu verhalten“ (ebd.), der die ‚Zwecke der Menschheit‘ gerade in Absehung und Negation seiner eigenen „Rohigkeit der Natur“ (ebd. 325) zu verfolgen hätte. Als individueller Prozess der Selbstmoralisierung gedacht, bleibt das Individuum selbst unfähig, den eigenen per Vernunft als Möglichkeit vorhandenen Prozess einer Selbstläuterung zu vollziehen.

Der Dichotomie zwischen der bösen sensiblen Neigung und einer intelligiblen guten Anlage kann sich auch der ‚Erzieher‘ nicht entziehen. Die individuelle Natur des Erziehers, der in seiner Funktion hin auf die Moralisierung des Zöglings arbeiten soll, bleibt ebenso in seiner bösen Neigung befangen, die ihn als Individuum kennzeichnet. Der Auftrag zur Erziehung des Menschen durch die Entwicklung einer Persönlichkeit, die an ihrer Absicht zur Realisierung des ‚Guten‘ festhält, bleibt als gesamter Erziehungsprozess damit den Widersprüchen der menschlichen Natur ausgesetzt – sowohl Zögling als auch Erzieher vermögen bedingt durch ihre individuelle Natur allein den Widerspruch zwischen der ‚bösen Neigung‘ und ihrer ‚guten Absicht‘ hin auf die Realisierung des ‚Guten‘ nicht zu überwinden. Der Erziehungsprozess selbst scheint in seiner Zwecksetzung zur Überführung des Individuums in seine Moralität stets der Gefahr ausgesetzt, den vordergründigen Kalkulationen einer ‚Glückseligkeitsvorstellung‘ individueller

⁷³ Charakteristisch für das Kantische Denken bleibt die Überführung von Kategorien der Logik in die Moral: Aus der bloßen Einzelheit des Individuums folgert Kant die *Zwietracht* der Individuen, die sie in ihrer Einzelheit durch ihre unbedingte Gegensätzlichkeit zueinander verbindet. Eine Folgerung, die durch die gegensätzlichen Interessen einer bürgerlichen Gesellschaft ihre Plausibilität erhält, sich aber nicht aus der Natur menschlicher Subjektivität ergibt.

⁷⁴ Die ausführliche Darstellung des Verhältnisses von ‚Gut‘ und ‚Böse‘ übernimmt schon die Religionsphilosophie Kants. Vgl. dazu auch das Unterkapitel IV.1 der vorliegenden Arbeit.

Zwecksetzung auch des Erziehers zu unterliegen. So notwendig die ‚Erziehung zum Guten‘ als Programm der Etablierung des moralischen Bewusstseins bestehen bleibt, so unmöglich stellt sie sich jetzt als alleiniges Produkt einer Tugendvermittlung zwischen Individuen ein – eine Annahme, die Kants Kennzeichnung der Erziehungssituation noch im Programm der früheren Schriften zu entnehmen war. Die Frage nach der Erziehung der Erzieher bleibt ungelöst, da

„der aber, welcher [...] erziehen soll, wieder ein Mensch [ist, FL], der noch in der Rohigkeit der Natur liegt und doch dasjenige bewirken soll, was er selbst bedarf. Daher die beständige Abweichung von seiner Bestimmung mit immer wiederholten Einlenkungen zu derselben“ (ebd.).

Über die Rolle des Erziehers als Vorbild und nachahmenswertes Beispiel ergibt sich die

„Gefahr, von bösen und ungeschickten Führern und Beispielen angesteckt und verdorben zu werden [...] so bleibt das Problem der moralische Erziehung für unsere *Gattung*, selbst der Qualität des Prinzips, nicht bloß dem Grade nach unaufgelöst, weil in ihr ein angeborener böser Hang wohl durch die allgemeine Menschenvernunft getadelt, allenfalls auch gebändigt, dadurch aber doch nicht vertilgt wird“ (ebd. 327).

Bleiben Erziehung und Ausbildung hin auf die Moralität des Individuums als *individueller* Erziehungsprozess in ihrer dem Individuum zukommenden Dichotomie verhaftet – das Individuum soll *selbst* die sinnlichen Triebe seiner ihm eigenen ‚unbestimmten Natur‘ durch ‚Vernunft‘ kontrollieren und organisieren, die Vorstellung jeder zweckgebundenen, individuellen „Glückseligkeit“ an der Glückseligkeit der Gattung relativieren (ebd. 326) und seinen eigenen Hang zu ‚bösen Neigungen‘ überwinden –, wird die „Erziehung des Menschengeschlechts im *Ganzen* ihrer Gattung, d.i. *kollektiv* genommen (ebd. 328), nun in Gestalt einer „bürgerlichen Verfassung“ (ebd. 327) zum *Orientierungsmaßstab* jeglicher Moralisierungsbemühungen individueller Erziehungspraxis⁷⁵. Als kollektive Erziehungsinstitution verkörpert sie sich nicht nur als „zusammengelesenes Aggregat“ (ebd. 328) einzelner Individuen, sondern als souveräne „Gewalt“ (ebd. 330) jenseits und neben den einzelnen Interessen und Absichten und verkörpert gerade in dieser Form der Unabhängigkeit vom Einzelinteresse den „höchsten Grad der künstlichen Steigerung der guten Anlage in der Menschengattung zum Endzweck ihrer Bestimmung“ (ebd. 327). Bleibt der individuelle Erziehungsprozess in Mittel und Zweck der Moralisierung letztlich unverbindlich und „unaufgelöst“ (ebd. 327), da er der individuellen Motivlage des Einzelnen überlassen und damit der dauernden

⁷⁵ Der Gedanke einer Verbesserung des Menschengeschlechts durch die bürgerliche Verfassung findet sich bereits – zumindest in seiner programmatischen Ankündigung – in den *Reflexionen* Kants aus den achtziger Jahren. Exemplarisch etwa: „Worauf beruht die Erzeugung aller dieser Vollkommenheit, die der philosophische chiliast glaubt und nach Vermögen befördert? *Auf der Vollkommenheit der bürgerlichen Verfassung* (§ die würde sich ewig erhalten). Darin werden allein alle Talente entwickelt, die größte Vereinigung zu gemeinschaftlichen Zwecken durch äußere Gesetze und die größte Dauerhaftigkeit dieses Zustandes durch die beste persönliche Denkungsart“ (*Reflexion 1468, RA, XV 647*)

Gefahr „der Abweichung von seiner Bestimmung“ (ebd. 325) ausgesetzt ist – muss der „Mensch also zum Guten *erzogen* werden“ (ebd.). Der ‚kollektive Erziehungsprozess des Menschengeschlechts‘ findet schließlich in Gestalt einer ‚bürgerlichen Verfassung‘ die verbindliche Form und Funktion, der Erziehung des Individuums und seiner ihm per Vernunft zukommenden Absicht zur moralischen Läuterung des Subjekts den ‚Zwang‘ hinzuzufügen, den das Individuum in Überwindung seiner partikulären und feindlichen Absichten gegen andere bedarf. ‚Zwang‘ und ‚Gewalt‘ der bürgerlichen Verfassung richten sich explizit gegen die individuellen Glückseligkeitsvorstellungen eines partikulären Bedürfnisses, von dem die „Aufopferung der Lebensfreuden“ (ebd. 322) verlangt wird und als „Erziehung von oben herab [...] heilsam, aber rauh und strenge“ (ebd. 328) ist. Stellt sich der individuelle Erziehungsprozess als Selbstvollzug einer permanenten und prozessualen Moralisierung des Individuums dar, mit der die ‚Vernunft‘ ihre eigenen moralischen Defizite aus bösen Neigungen und unsozialer Einstellung zur Überwindung der „Zwietracht“ menschlichen Zusammenlebens hin auf die „Einheit des Menschengeschlechts“ abarbeitet, so *ist* die Gestalt der sittlichen Organisation einer bürgerlichen Verfassung die institutionalisierte Form, in der das ‚Allgemeine‘ der Menschengattung in der Form ihres Gattungszwecks existiert – und als souveräne Gewalt Resultat eines Zusammenschlusses der Individuen zur notwendigen Überwindung ihrer eigenen partikulären und gegensätzlichen Sonderinteressen ist. Als ‚Bildungszweck‘ und ‚Erziehungsziel‘ wird eine Form staatsbürgerlichen Bewusstseins als Erziehungsprozess konstitutiv, mit der die Individuen lernen, dass gegen „die Übel, die sie sich untereinander selbstsüchtig antun“ (ebd. 329) kein anderes Mittel existiert „als den Privatsinn (Einzelner) dem Gemeinsinn (Aller vereinigt), obzwar ungern, einer Disciplin (des bürgerlichen Zwanges) zu unterwerfen“ (ebd. 330). Erst in diesem widersprüchlichen Unterwerfungsakt – mit dem das Individuum sich den Gesetzen des eigenen Handelns unterwirft – kann das moralische Bewusstsein „sich veredelt fühlen, nämlich zu einer Gattung zu gehören, die der Bestimmung des Menschen, so wie die Vernunft sie ihm im Ideal vorstellt, angemessen ist“ (ebd.).

Kants programmatische Ansage, dass jede Erziehung „von der Moralität und ihrem Gesetze anhebend, zu einer darauf angelegten zweckmäßigen Kultur hinzuleiten strebt“ (ebd. 328), mithin der moralischen Erziehung des Subjekts das Hauptaugenmerk jeder individuellen Erziehungspraxis gilt, nimmt mit dem Schlussstück der pragmatischen Anthropologie eine von ihm selbst ehemals als „verkehrte, zweckwidrige Tendenz“ (ebd.) gekennzeichnete Wendung: ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ werden jetzt zu Ansprüchen, die durch Recht und Gesetz verbürgt, *an* das Individuum gerichtet werden. Mit der staatspolitischen Wende, die Kants Überlegungen zu Erziehungsfragen nehmen, beschreibt er im Verhältnis der notwendigen Unterordnung des Privatsinns unter den Gemeinsinn die Auflösung eines moralphilosophischen Dilemmas in einer Form der staatspolitischen Gesinnung, die allein als Erziehungsprogramm des menschlichen Geschlechts hin zum ‚Guten‘ unvollendet bleiben musste: Besteht das ‚Bildungsziel‘ in der Abarbeitung von *jeglicher* individuellen Zwecksetzung, die Kant als Nutzenkalkulation individueller Glückseligkeitsvorstellung moralphilosophisch zurückgewiesen hat, und im Prozess

einer kontinuierlichen Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung, in dem das Individuum die ‚rohe Natur‘ seiner ‚natürlichen Ungeselligkeit‘ überwindet und sich zur Idee einer Einheit des ‚Menschengeschlechts‘ hinaufentwickeln soll, bleibt die menschliche Bildung und Ausbildung als individueller Versuch der Annäherung an die Idee der Einheit der Menschengattung, der praktischen Realisierung des moralisch ‚Guten‘, in der individuellen Biographie der ‚natürlichen‘ Dichotomie zwischen der ‚guten Anlage‘ und den ‚bösen Neigungen‘ ausgesetzt. Allein als Akt individueller Selbstmoralisierung über die ‚natürliche‘ Entwicklung der Vernunft bleibt das Telos menschlicher Existenz ebenso unvollendet wie unter Einbezug eines ‚Erziehers‘, der im Wesentlichen ebenso den individuellen Vorbehalten seiner natürlich-sinnlichen Existenz ausgesetzt ist wie sein Schüler. Bleibt die Forderung nach Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung der menschlichen Natur durch die Vernunft bestehen, können diese allein durch einen Erziehungsprozess nicht eingelöst werden, solange dieser nur auf dem Optimismus und dem Vertrauen einer individuellen Hinwendung zur Entwicklung vernünftiger Lebensführung basiert. Die ‚Vernunft‘ selbst, das Moment der subjektiven Einsicht, muss einsehen, dass sie die gattungsmäßige Bestimmung des Menschen nur in der Pflicht zur Unterordnung individueller Absichten und Zwecke unter ihre gattungsmäßigen Bestimmung erreicht – einer Unterordnung unter eine ‚äußere‘ Pflichtsetzung, die Kant ehemals als bloße Legalität der Handlung, als Pflichtgehorsam gegen das Gesetz, unbedingt durch die Moralität der Gesinnung ergänzt sehen wollte. Gerade dort also, wo Kant selbst die Freiheit individueller Zwecksetzung fundamental als Voraussetzung menschlicher Vernunftbildung proklamiert hatte und die Subjektivität menschlicher Willensbetätigung als Voraussetzung einer praktischen Zweckfindung des Handelns in Moral und Sittlichkeit begründen wollte, beschränkt sich diese Subjektivität nun letztlich auf den Vollzug ihrer gattungsmäßigen Bestimmung in Gestalt einer ‚bürgerlichen Verfassung‘, der gegenüber sie sich verantwortlich zeigen muss. Die menschliche Vernunft bindet sich in Freiheit zur Zwecksetzung an die Gesetze ihrer ‚Gattung‘, die im Rahmen der Gesetze einer bürgerlichen Verfassung ihren Niederschlag gefunden haben, und in denen auch der individuelle Bildungsprozessprozess der Subjektivität die Maßstäbe seiner sittlich-moralischen Pflicht erfährt.

V

Eine Synopsis der pädagogischen Überlegungen Kants

Der Versuch der vorliegenden Arbeit im Nachvollzug ausgewählter Kanttexte, Kants Überlegungen zu Erziehung und Erziehungstheorie hermeneutisch abzubilden, scheint in einer Hinsicht unvollständig: sie liefert kein Bild einer einheitlichen oder – in Kants Worten – systematischen oder judiziösen Erziehungswissenschaft und -lehre.

Jenseits der von Kant selbst erhobenen Forderung nach einer wissenschaftlichen Vereinheitlichung einer eigenständigen Pädagogik und Erziehungslehre in ihrem systematischen Charakter verweigern sich Kants vielfältige Erörterungen zu Bildung, Erziehung, Erziehungslehre und -wissenschaft in ihren unterschiedlichsten und auch gegensätzlichen Ansätzen einer Systematisierung in einer einfachen Formel, die ‚Kant als Pädagogen‘ ausweisen.

Die Aufnahme und Darstellung einer Auswahl aus den authentischen Schriften Kants, in denen er sich explizit mit Fragen der Erziehung beschäftigt, konnte deshalb nicht entlang einer eindeutigen ‚pädagogischen Systematik‘ erfolgen, noch lässt sich die Erschließung der pädagogischen Fragestellungen Kants auf *ein* Prinzip seiner Moral-, Geschichts- oder Erkenntnistheorie gründen, das als Nukleus zur Entwicklung einer zweckgerichteten Erziehungstheorie geltend gemacht werden könnte.

Gerade die oft erneuerte Debatte um die Herkunft einer Erziehungstheorie Kants aus der Moralphilosophie oder auch aus einem transzendentalphilosophischen Ansatz geht in einer formelhaften Verkürzung auf die Aspekte von Moralphilosophie und Erkenntnistheorie nicht als Bestimmung Kantischer Erziehungsphilosophie auf – auch wenn die engeren Fragen Kants zu Erziehung und Bildung zumindest in den Jahren ab 1780 sich als Bemühungen darstellen, Moralität als pädagogische Methode und Zweck zu verbinden oder die Grundlegung einer ethischen Praxis der Erziehung ohne die durch Kant begründete theoretische Trennung zwischen theoretischer Entwicklung des Verstandes und den Gesetzen der praktischen Vernunft nicht zu denken ist.

Durch die Miteinbeziehung der Kantischen Überlegungen aus den frühen sechziger und siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts – also noch vor Entwicklung und Durchführung der kritischen Hauptwerke, die auch erst die Grundsätze der Kantischen Moralphilosophie formulieren – in den Komplex erzieherischer Fragestellungen sollte dabei auch aufgezeigt werden, dass und wie die wesentlichen Fragen erzieherischer Theorie und Praxis schon vor der Entwicklung der großen Kritiken aufgeworfen wurden, und in der weiteren philosophischen Entwicklung Kants zu Fragen der Ethik, Morallehre, Anthropologie und

Erkenntnistheorie erweitert oder auch abgeändert wurden, wodurch die jeweiligen Bestimmungen von Erziehung durchaus auch in sich widersprüchlich erscheinen. Die Arbeit war in dieser Hinsicht auch darum bemüht, Kants Wechsel von der eher enthusiastischen Programmatik eines Erziehungsprogramms zur Besserung des Individuums in den siebziger Jahren zum Skeptizismus gegenüber der Wirkung erzieherischen Einflusses auf die moralische und sittliche Besserung des Menschengeschlechts in den achtziger und neunziger Jahren darzustellen.

In der Darstellung dieser unterschiedlichen Ansätze und Funktionen von Erziehung und Erziehungslehre, Bildung und Unterricht hat die Analyse der disparaten Texte zu dem Ergebnis geführt, dass Kant zwar keine systematische Pädagogik entwickelt hat, aber doch in den unterschiedlichen Bereichen von Ethik, Anthropologie, Erkenntnistheorie und Morallehre einzelne Themenkomplexe und Grundprobleme zu erzieherischen Fragen thematisiert, die gerade auch in der Nachfolge Kants in der Weiterentwicklung zu einer eigenständigen Pädagogik kritisch oder zustimmend aufgegriffen wurden.

In dieser Hinsicht lassen sich die wesentlichen Fragestellungen Kants zu Erziehung und Erziehungslehre nur als Zusammenschau von Themenkomplexen darstellen, die die vorliegende Arbeit in der chronologischen Entwicklung und Abfolge einzelner Aspekte erzieherischer Fragen in den Kantischen Schriften zu erfassen versucht hat und abschließend in einer Synopsis¹ diachroner und synchroner Form zusammenfassen will.

1. Die philosophisch-pädagogischen Themen Kants

Die anthropologische Bestimmung der menschlichen Natur

Den Ausgangspunkt der Aufgabe von Erziehung und Bildung erschließt sich Kant über die Fragestellung nach der *anthropologischen Bestimmung der menschlichen Natur*, deren wissenschaftliche Ergründung in der von Kant maßgeblich beeinflussten Einführung dieser Wissenschaftsdisziplin an der Universität erfolgen sollte. Die von Kant abgehaltenen Vorlesungen im Fach ‚Pädagogik‘ stellen die Frage nach der Bestimmung des Wesens des Menschen unter den von Kant proklamierten ‚pragmatischen‘ Gesichtspunkten, die die menschliche Natur und ihre Gesetze aus der Praxis der Beobachtung ihres empirischen Betragens erschließen und sich darin von einer biologisch-deterministischen Auffassung der menschlichen Natur absetzen will. Das Wesen des Menschen – so die grundsätzliche Annahme Kants in Anlehnung an Rousseau – resultiert nicht aus einer genetisch-naturhaften Vorbestimmung, sondern ist Produkt seiner eigentlichen individuellen und geschichtlich-gesellschaftlichen Tat. Die Eigenheit und Besonderheit einer menschlichen Naturbestimmung – in Abgrenzung zum tierischen Instinkt – liegt

¹ Die im Folgenden dargestellte Themenliste zu pädagogischen Erörterungen Kants reduzieren die Ausführung und Darstellung des Hauptteils der Arbeit auf ihre wesentlichen Elemente. Die dabei benutzen Begriffe und Zitate Kants sind in ihrer Quellenangabe den dort angeführten Zitaten zu entnehmen. Auf ausführliche Zitatangaben verzichtet der vorliegende Abschlussteil.

nach Kant in einer Doppelstruktur menschlicher Subjektivität begründet – ihrer animalisch-sinnlichen und intelligiblen Seite. Als „zwifach subject von Thier und von intelligentz“ bestimmt bedarf er notwendigerweise der ‚Erziehung‘ in einem fundamentalen Sinn. Diese ist zunächst gedacht als wesentliches Instrument zur Überführung einer ‚rohen‘ und ‚wilden‘ menschlichen Natur in ihre höhere Form eines vernunftgemäßen Gebrauchs, die den empirischen Charakter des sinnlich-empirischen Menschen in die Freiheit, Vernunft und Humanität der eigentlichen ‚Natur‘ der Kategorie ‚Mensch‘ überführt. Im Mittelpunkt des Kantischen Erziehungsbegriffes steht die Entwicklung des Menschen als Vertreter einer Gattung, die durch verschiedene Maßnahmen und Prozesse der Erziehung zur Entfaltung all ihrer Kräfte und Anlagen geführt werden soll, die ihm ein Leben in autonomer Selbsttätigkeit und Mündigkeit garantieren.

Erziehung ist dabei zunächst in ihrer Funktion als Instrument für den *individuellen Bildungsprozess menschlicher Subjektivität* gedacht. Aus den Voraussetzung der anthropologischen Wesensbestimmung des Menschen sollen Techniken und Methoden einer Erziehungslehre im engeren Sinne gefolgert werden.

Die Modi der Individualerziehung

‚Erziehung‘ in ihrer ersten und elementaren Funktion gewährleistet die Lebens- und Überlebensbedingungen des Kindes, sichert und gewährt Ernährung und schützt vor Fremd- und Selbstschädigung, der das Kind in seiner natürlichen Hilflosigkeit ausgesetzt ist. Die natürliche Unmündigkeit und Hilflosigkeit des Kindes, das auf die elterliche Betreuung und Pflege angewiesen ist, verlangen Strategien des pädagogischen Handelns zur Überwindung der unmittelbaren Formen natürlicher Unmündigkeit, Wildheit, Rohheit und zur Beseitigung des Mangels an moralischer Gesinnung. Erziehungsziel wird die Überführung des unmündigen und hilflosen Kindes in das selbstständige, vernünftig-autonom agierende Subjekt, das selbst in seiner individuellen Biographie die Betätigung seiner Vernunft erlernt und schult, um selbständig und aktiv den individuellen Werdegang und die eigene Entwicklung zu bestimmen. Übernimmt ‚Erziehung‘ mit der ihr von Kant zugeschriebenen ersten Funktion, als *Disziplinierung*, die schrittweise Befreiung des Menschen aus der Rohheit und Abhängigkeit des unmittelbaren Naturzustandes, nutzt und beseelt eine zunächst „unbestimmte Natur“ zum Gebrauch, zur Lenkung und Ausrichtung der natürlichen Fähigkeiten, wird der Erziehungsprozess durch die weiteren Schritte der *Kultivierung* und *Zivilisierung* zunehmend nach seiner sozialen und gesellschaftlichen Funktion ausgerichtet. Die ‚technische Anlage‘ des Menschen wird durch Kultivierung als Erziehungsmethode in der Anwendung elementarer Techniken und Kunstfertigkeiten angeleitet, Kenntnisse und Wissen im ‚mechanischen Gebrauch‘ zu erlernen und zu erweitern, um die erlernte Geschicklichkeit mittels ‚Arbeit‘ in einer Gesellschaft für das eigene Fortkommen zu nutzen. Mittels Zivilisierung wird die ‚pragmatische Anlage‘ des jungen Menschen auch um die ‚Klugheit‘ erweitert, individuelles Können und Wissen im ‚Umgang mit anderen‘ zu vergleichen und zu nutzen, nicht nur, um am Zusammenleben nach bürgerlichen und weltbürgerlichen Gesetzen und Prinzipien

teilzunehmen, sondern dieses auch aktiv und tätig zu gestalten. Letzte und wichtige Erziehungsmethode ist die *Moralisierung* des Zöglings, die unter Betätigung der geistig-vernünftigen Seite des Individuums zur Überwindung seines der animalischen Seite geschuldeten Egoismus der Eigenliebe führt. Die Freiheit des Subjekts zur Überwindung und Beherrschung seiner sinnlich-rohen Triebe bedarf allerdings der perpetuierlichen Erinnerung an die eigene, wesentliche, vernünftige Natur seiner Existenz. Erziehung ist dabei gedacht als permanenter Prozess zur Überwindung einer anthropologisch begründeten Dichotomie zwischen Natur und Vernunft, die die Methode des Erziehens selbst zum perpetuierlichen Anliegen und Zweck der sittlichen und moralischen Besserung des Individuums erklärt. Die wesentlichen Kernelemente eines Erziehungsziels liegen in der ständigen und anhaltenden Entwicklung von inneren Dispositionen und Fähigkeiten als Voraussetzungen eines harmonischen Zusammenlebens der Individuen.

Die Entwicklungslinie seiner Gedanken zur Erziehung richtet Kant – dies gilt explizit für die Schriften und Überlegungen innerhalb der Entwürfe zu seiner Anthropologie-Vorlesung – dabei zunächst auf die Miteinbeziehung entwicklungspsychologischer Momente für ein *Programm der Erziehung des Kindes und des Jugendlichen*, die die allgemeinen Formen erzieherischen Handelns – Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisation – später auch auf die Gesamtheit der menschlichen Entwicklungsstufen zwischen Kindheit und Alter ausdehnen. Kindheit, Jugend und Alter verlangen in der Differenzierung als Entwicklungsstufen menschlicher Individualität altersgemäß formulierte Bildungsziele, die der jeweiligen Entwicklungsstufe menschlicher Subjektivität entsprechen sollen. Der Erziehungsbegriff Kants umschreibt damit einen lebenslangen Bildungsprozess menschlicher Individualität als Erziehungsprozess innerhalb und zwischen den verschiedenen Altersstufen, da die Entwicklungsstufen des Alters beim Erwachsenen insofern in den Erziehungsprozess einbezogen werden, als der Erwachsene, als vollendeter ‚Charakter‘ und ‚Persönlichkeit‘, in der Funktion des Erziehers und Tugendlehrers für die Vermittlung wesentlicher sittlicher Zwecksetzung verantwortlich ist.

Ein detaillierter Vorentwurf für ein altersbezogenes Erziehungsprogramm Kants, das Maß nimmt an den zu entwickelnden Fähigkeiten und Vermögen des Individuums, liegt allerdings nur für die Altersstufen des Kindes und des Jugendlichen vor. Die einzelnen Schritte der Kindererziehung umfassen dabei

- die Ausbildung der Physis,
- die Befähigung zur Selbstbeherrschung,
- die Schulung der intellektuellen Fähigkeiten,
- das Einlernen eines sozialverträglichen Verhaltens,
- die Förderung des Einsichtsvermögens in Prinzipien
- und die Förderung der Fähigkeit, Grundsätzen auch im praktischen Handeln Geltung zu verschaffen.

Die von Kant angeführten Techniken der pädagogischen Einflussnahme und die jeweiligen Erziehungsziele für das Kindesalter zielen dabei alle auf die Überwindung der Formen natürlicher Unmündigkeit und sind auf die Bändigung und

Nutzbarmachung der animalischen Rohheit und Naturbefangenheit des Menschen ausgerichtet, einem Befund, der den Ausgangspunkt seines anthropologisch bestimmten pädagogischen Programms bildet.

Das die Jugenderziehung strukturierende Einteilungsprinzip scheint dagegen einen anderen Charakter aufzuweisen, den Kant allerdings nur andeutet: Während es bei der Kindererziehung um die Ausbildung grundlegender Fähigkeiten und Vermögen des Zöglings ging und sich die Struktur der Kindererziehung aus der immanenten Entwicklungslogik des Kindes durch seine natürliche Befangenheit ergibt, stellt sich nach Kant die Erziehung der Jugend als Unterweisung in verschiedene Pflichtbereiche dar, die nach Abschluss der Kindesentwicklung erzieherisch berücksichtigt werden müsse. Nimmt die Kindeserziehung Bezug auf die Herstellung der *Voraussetzungen zum Gebrauch der Freiheit*, zum selbständigen Handeln, erweitert sich der Erziehungsauftrag in der Jugenderziehung um die Anleitung zum *eigentlichen zweckmäßigen Gebrauch der Freiheit* – der Übernahme von Pflichten in sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung. Als Erziehungsziel fungiert die Herausbildung von ‚Charakter‘ und ‚Persönlichkeit‘, die aus dem Jugendlichen einen ‚Mann von Grundsätzen‘ entwickeln will.

Die Erziehung des Menschengeschlechts...

In den *Reflexionen zur Anthropologie* aus den siebziger Jahren entwickelt Kant zudem die wesentlichen Grundzüge seiner Auffassung der *menschlichen Geschichte als einem kulturellen Bildungsprozess* und entwirft die Grundzüge der geschichtlich kulturellen Entwicklung der Menschheit im Verhältnis zu Erziehung und Entwicklung des Individuums.

Damit wird die gattungsgeschichtliche Perspektive von Humanität als Zielpunkt menschlicher Erziehung mit der Erziehungsperspektive des einzelnen Menschen, als dem wirklichen Subjekt des menschlichen Entwicklungsprozesses zusammengesprochen: Die Vernunft enthält für den einzelnen Menschen den Auftrag, seine individuelle Existenz zu transzendieren und an der Errichtung eines auf die Menschheit bezogenen ‚Reichs der Vernunft‘ zu arbeiten. Für Kant – dies zumindest in den Entwürfen der siebziger Jahre – kulminiert der geschichtliche Entwicklungsprozess von Humanität, in dem der Mensch die ihm möglichen Dispositionen entfaltet und dessen Ausgangspunkt die im Prinzip gleiche Naturausrüstung der Menschen bildet, in einer sittlichen Gemeinschaft, deren Mitglieder in gleicher Weise einen moralischen Standpunkt einnehmen, und damit individuelles Wollen und gemeinschaftliche Zwecksetzung versöhnen. Mit dieser sittlichen Gemeinschaft ist für Kant letztlich ein ‚Ende der Geschichte‘ absehbar, das als Zeitalter der ‚Mündigkeit‘ der Individuen im kulturellen und zivilisatorischen Fortschritt aufgeht. Erziehung in seiner individuellen Entwicklungsform wird dabei notwendiges Mittel zur Entwicklung eines intergenerationellen, zivilisatorischen Fortschritts, der die individuell-erzieherischen Zwecke durch Vermittlung von ‚Wissen‘ und ‚Können‘ an das Individuum auch zwischen den Generationen weitergibt, damit für die gesellschaftliche Fortentwicklung einer menschlich-vernünftigen Lebensführung sorgt und den

Nachwuchs mit den Grundsätzen eines harmonischen Miteinanders, einer Berücksichtigung der allgemeinen Belange und einer rechtschaffenen Lebensführung vertraut macht. ‚Humanität‘ entfaltet sich im doppelten Sinn: als Telos eines gesellschaftlichen Fortschrittes der Gesamtheit der Individuen und als Zwecksetzung menschlich-individueller Entwicklung über Erziehung.

... und die Trennung individueller und gesellschaftlicher Entwicklung

Zwar wird das gesellschaftliche Telos von Humanität durch die geschichtliche Tat des Menschen selbst konstituiert, stellt sich jedoch nicht als planvolles Zusammenwirken der Individuen her und lässt sich als historischer Endpunkt menschlicher Geschichte auch nicht als endgültige Einlösung einer zweckgerichteten Absicht fassen und vollenden. Durch die anthropologisch bestimmte Doppelnatur des Menschen als animalisches und vernunftbegabtes Wesen stellt sich vielmehr gerade diese Dichotomie – deren endgültige Überwindung als Zielsetzung menschlicher Entwicklung gilt – als das eigentliche Bewegungsgesetz menschlicher Geschichte dar und bleibt in ihrer Gegensätzlichkeit für den einzelnen Menschen auch nicht auflösbar. Kant erklärt gerade den *Prozess* der Überwindung individueller Neigungen, Triebe, Gefühle zur entwicklungsgeschichtlichen Linie der Menschheit, in der das einzelne Individuum sich anhaltend aktiv und tätig kultiviert, zivilisiert und moralisiert, und die Geschichte der Menschheit sich in diesem unendlichen Progress der Überwindung ihrer eigenen Dichotomie aus Natur und Vernunft darstellt. Das Zeitalter der ‚Mündigkeit‘, in dem die Humanität des Menschen sich vollständig entfalten kann, ist allein einer zukünftigen Generation vorbehalten, für deren Entwicklung Kant dem Individuum den schwierigen Prozess einer Selbstreflexion abfordert, individuelle Zwecksetzung und unmittelbare Nützlichkeitsabwägung zugunsten seiner gattungsmäßigen Bestimmung abzuarbeiten, die gerade nur jenseits seiner individuellen Biographie sich als Entwicklungsgeschichte einer objektiven Vernunft entfaltet. Neben den menschlich-individuellen Entwicklungsprozess, der durch Erziehung angestoßen und vollzogen wird, tritt eine gattungsgeschichtliche Einordnung des Erziehungsprozesses, die über die individuelle Entwicklung und Erziehung hinausreicht: Die Vernunft enthält für den einzelnen Menschen den Auftrag, seine individuelle Existenz auch als Vollzug einer objektiven Gesetzmäßigkeit verstehen zu lernen, mit der er als Individuum den gattungsmäßigen Zweck der Menschheit verkörpert und realisiert – ohne dass die eigene Vernunft ihn weiter an seine gattungsmäßige Bestimmung der Menschheit im ‚Reich der Vernunft‘ heranführt, als ihre ‚Annäherung‘ verspricht.

Erziehung zur Moralität

Das eigentliche Ziel erzieherischen Handelns liegt in der Begleitung und Bildung einer Moralität, das heißt im Ausbau der Fähigkeit des Subjekts, individuelles Wollen und sittliche Pflicht zu versöhnen. Ziel der Erziehung ist die Entwicklung der moralischen Dispositionen des Individuums, das Herr über sich und sein Tun werden kann, indem es seine Autonomie freiheitlich-willentlich gesetzter Absichten

nur betätigt, wenn darin ein Verstoß gegen die sittlichen Zwecke eines harmonischen Miteinanders der Menschheit nicht absehbar ist. Der Erziehungsprozess spielt sich dabei im Wesentlichen in der permanenten Zurückweisung privater, eigensinniger und eigenmächtiger Vorteilsnahme aus einem per Natur gegebenen Konglomerat aus Trieben, Neigungen und eigensüchtigen Motiven des ‚Glückseligkeitsstrebens‘ zugunsten der *bewussten* Unterordnung privater Motive und Antriebe unter eine sittliche Pflicht, die den eigentlichen, wesentlichen Antrieb menschlicher Motivation zum Handeln darstellt. Sittliche Pflicht und moralisches Gesetz sind formell identisch: Individuelles Wollen unterstellt sich dem Gehorsam gegen die sittliche Pflicht – und verliert durch den *freiwilligen, autonom begründeten Willen zur Unterordnung* den Charakter der heteronomen Zwecksetzung.

Dabei hat sich im Fortgang der vorliegenden Untersuchung gezeigt, dass es im Laufe der philosophischen Entwicklung Kants zu einer nicht unerheblichen Akzentverschiebung in der Bedeutung der Erziehung für die Herausbildung des moralischen Bewusstseins kommt: Ist Erziehung zunächst als eigenständiges Instrument einer vernunftorientierten Entwicklung des Individuums gedacht, wird sie mit der theoretischen Entwicklung des Moralgesetzes zur Vermittlungsinstanz, die die jenseits erzieherischer Zwecksetzung existierende Gültigkeit des moralischen Gesetzes *belegen* und – in widersprüchlicher Konsequenz – erst *erzeugen* soll. Erziehung dokumentiert damit – dargelegt im Methodenteil der praktischen Vernunft – die Möglichkeit einer moralischen Instanz im Individuum, um diese Form des ethischen Handelns gleichzeitig zu befördern oder gar erst zu erzeugen.

Die von Kant ermittelte Möglichkeit sittlicher Gesinnung als Kernbestand menschlicher Vernunft bleibt in ihrer engeren Praxis auf die Durchsetzung der Formalität des Kantischen Sittengesetzes begrenzt. ‚Erziehung‘ belegt das Wirken der Vernunft – ohne dass sie als erzieherische Praxis zur Herausbildung konkret sittlicher Akte beitragen kann. Insofern betrifft diese Verschiebung des Akzents in den Argumentationsstufen Kants allerdings keine Abkehr vom Ausgangspunkt einer vernunftorientierten Entwicklung des Subjekts durch Erziehung, sondern entfaltet nur konsequent, was in Kants theoretischen Versuchen zur Entwicklung der praktischen Vernunft impliziert war: Ein vernunftorientiertes Individuum ist ohne praktisch-moralische Vernunft und Urteilskraft für Kant schlechterdings nicht zu denken. Aus demselben Grund handelt es sich daher auch nicht um eine Degradierung oder Entwertung der Qualität nach, wenn Erziehung im Rahmen dieses sittlichen Werdegangs als Hilfsinstanz fungiert: Erziehung wird vielmehr zum tragenden Modus, in dem der Entwicklungsgang der praktischen Vernunft sich vollziehen muss.

Die Erziehung der Erzieher

Mit der Verankerung des Erziehungsprozesses in der Entwicklung und Herausbildung der Autonomie des Subjekts rückt die Vermittlungsinstanz des erzieherischen Telos in den Mittelpunkt eines Erziehungsprozesses. Der Erzieher verliert in Kants Entwürfen die Rolle des ‚Predigers‘ und ‚Instruktors‘. Jenseits dogmatischer Gültigkeit erzieherischer Zwecke ist die Hinwendung des Unterrichts auf die ‚Einsichtnahme‘ des Schülers verlangt, dessen entwicklungsbedingte Voraussetzungen auch spezifi-

sche Unterrichtsmethoden verlangen. Der ‚Schüler‘ selbst muss ‚angeleitet‘ werden unter der bestimmenden Vorgabe, alles, was ihm im Prozess der Erziehung als ‚Sollen‘ eines sittlichen Pflichtenkatalogs vorgestellt und eingängig gemacht werden soll, als Entwicklung eigener Vernunftbildung zu begreifen. Kant selbst erklärt diese Form der Vermittlung auch zum wesentlichen Zweck der Erziehung: Die Gültigkeit sittlicher Zwecke geht nicht im Gehorsam bloßer Unterwerfung auf, sondern verlangt die selbstbewusste Identifizierung sittlicher Zwecke als individuelles Anliegen. Damit stellt Kant die Rolle des ‚Erziehers‘ jedoch unter den Anspruch, als Realisierung menschlicher Vernunft schlechthin erzieherisch zu wirken – einen Anspruch, von dem Kant selbst im Zuge der näheren Beschreibung des Tugendlehrers abrückt, um schließlich in der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, jede Form der Erziehung des Menschen durch den Menschen für aussichtslos zu erklären, da dieser in seiner spezifisch menschlichen Entwicklung selbst nie vor einem Rückfall in die ‚böse‘ Natur menschlicher Absichten und Zwecke gefeit ist.

Stellt sich der Erziehungsprozess noch in der ethischen Methodenlehre der *Metaphysik der Sitten* und dem Methodenteil der praktischen Vernunft im Wesentlichen in einer dialogischen Struktur zwischen ‚Tugendlehrer‘ und ‚Schüler‘ dar, in der sich der Erziehungsprozess als intergenerationelle Vermittlung von Wissen und Können zwischen Alter und Jugend abspielt und die Weisheit des Alters die jugendlichen Entwicklung auf ihre eigentliche vernünftige Zwecksetzung hin steuert, verlangt Kants späte Entwicklung eine verbindliche Autorität sittlicher Zwecksetzung, die Zwang und Disziplin in Gestalt einer bürgerlich-republikanischen Verfassung institutionalisiert und damit die Koppelung des Erziehungsprozesses an die Einsichtsfähigkeit des einzelnen Individuums und die Tugendhaftigkeit des Lehrers durch die Institutionalisierung staatlichen Zwangs ersetzt.

Forderung nach einem wissenschaftlichen Ansatz der Pädagogik

Möglichkeiten und Voraussetzungen zur individuellen Vernunftbildung – nach Alter, Geschlecht und sozialer Herkunft zu differenzieren – verlangen nach wissenschaftlichen Fundamenten einer Erziehungslehre, die auch die Ausbildung der Ausbilder neu organisieren muss bzw. überhaupt erst ‚wissenschaftlich‘ begründen will. Die Forderung nach einer ‚systematischen‘ Pädagogik, die Kant immer wieder erhebt und zu deren Ausführung er selbst nicht gelangt, referiert zweierlei: Mit der Forderung nach einer eigenständigen theoretischen Systematik pädagogischer Zwecksetzung verlangt Kant die Etablierung einer Erziehungstheorie und -praxis, die gerade über die – durch die menschliche Natur bedingte Beschränkung hinaus – Individualität eines Tugendlehrers hinaus sich an den allgemein-gültigen Prinzipien menschlicher Vernunftbildung orientiert. Pädagogische Zwecksetzung kann nicht auf die Zufälligkeit von willkürlich-subjektiver Lehrmeinung des Individuums gestützt werden, sondern muss den Prinzipien und ‚Grundsätzen‘ menschlicher Vernunftbildung entsprechen.

Mit der Forderung nach einer eigenständigen theoretischen Systematik pädagogischer Zwecksetzung, die sich zu Kants Zeiten noch nicht aus der ‚Ethik‘ des klassischen Philosophiekatalogs herausgebildet hat, will Kant sie in den Rang einer

eigenständigen Wissenschaft erheben, die ‚Erziehung‘ selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Begriffsbildung erklärt – deren eigentliche Herauentwicklung aus ihren philosophischen Ansätzen allerdings erst in der ‚pädagogischen‘ Nachfolge Kants durch Herbart, Schleiermacher und andere in Angriff genommen werden.

2. ... in ihrer chronologischen Entwicklung

Der Abhandlung und Darstellung dieser Themenkomplexe innerhalb der Kantischen Schriften liegt eine chronologische Ordnung des Materials zugrunde, das sich von den sechziger Jahren bis zu den späten Schriften aus den neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts erstreckt. Mit dieser chronologischen Anordnung der Schriften wird der Nachvollzug einer theoretischen Entwicklungslinie der erzieherischen Fragen deutlich, die sich von Kants ersten Überlegungen einer in der Empfindsamkeit verankerten Erziehungslehre über die zur Forderung nach einer wissenschaftlich begründeten Tugendlehre bis zur Forderung nach einer staatspolitischen Verankerung der Erziehung des Menschengeschlechts erstreckt.

Nach der synchronen Darstellung der Themenkomplexe zu Erziehungsfragen aus den diversen Schriften Kants soll eine abschließende diachrone Zusammenstellung der verschiedenen Schriften Kants, denen die jeweiligen Überlegungen zu Fragen der Erziehung entnommen wurden, eine Art Leseliste erstellen, mit der sowohl einzelne erziehungstheoretische Fragen wie die Entwicklung der erziehungstheoretischen Positionen Kants erschlossen werden können.

Die dabei erstellte Chronologie der Schriften bezieht sich auf die jeweilige schriftliche Fassung bzw. Buchausgabe, was den Zeitraum der Entstehung bzw. Abfassung einzelner Überlegungen nicht unbedingt zeitgerecht wiedergibt. Gerade der Zeitraum zur Abfassung der sogenannten Reflexionen zur Anthropologie ist im Anfangs- und Endpunkt nicht exakt zu erfassen und kann nur zu einer annähernden Zeitangabe ihrer Abfassung führen, ebenso wenig wie das späte Erscheinen des Handbuchs zur pragmatischen Anthropologie den exakten Zeitpunkt der Erstellung der einzelnen Teile, Abschnitte und Überlegungen darstellt.

Wie bereits in der Einleitung dargestellt, liefern die erwähnten Aufsätze das Gerüst einer Erziehungsphilosophie Kants, ohne auf die sogenannte Rink-Vorlesung und deren problematische Quellenlage zu rekurrieren.

* * *

1764: *Die Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen*
(S.25-32 der vorliegenden Arbeit)

Der Ausgangspunkt Kantischer Überlegungen zu Erziehungsfragen liegt noch in den sechziger Jahren des 18. Jahrhunderts in der Bezugnahme auf die empfindsame Gemütslehre seiner Zeit, die Kant noch als Exponenten traditioneller Weisheitslehren der Empfindsamkeit ausweist, die die Besserung des sittlichen Betragens höherer Stände über Formen einer imitatorischen Erziehung von Empfindungen und

Gemütslagen begründen will. Insbesondere in der geschlechtsspezifischen Aufteilung erzieherischer Zwecke zwischen Mann und Frau wird dabei das gesellschaftliche Rollenverständnis einer ständischen Gesellschaft reproduziert, die die Stellung von Mann und Frau auf ihre unterschiedliche Funktion von Gemütslagen reduziert.

1764/5: *Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“* (S.32-50)

Etwa Mitte der sechziger Jahre formuliert Kant erste Grundsatzüberlegungen zu erzieherischen Fragen im engeren Sinn, die den Focus seiner Überlegung bereits auf die Fragen der Erziehung zu ‚Freiheit‘ und ‚Moralität‘ richten und damit den Entwurf einer allgemeinen Menschennatur als Mittelpunkt erzieherischer Zwecksetzung andeuten.

1765: *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765-1766* (S.50-61)

In der Beschäftigung mit hochschuldidaktischen Fragen zur Einrichtung des Unterrichts an der Hochschule wird das Bild einer pädagogisch-didaktischen Ausrichtung auf die Belange und Interessen der Studenten deutlich, in deren Konsequenz sich Kant nicht nur für eine grundlegend neue Fundierung des pädagogischen Denkens ausspricht, sondern darüberhinausgehend die Institutionalisierung eines Erziehungswesens zur Förderung einer allgemein-menschlichen Bildung verlangt.

1776-1777: *Aufsätze zum Dessauer Philanthropin* (S.63-66)

Der Einfluss der Lektüre der Rousseauschen Schriften führt Kant zu einer fundamentalen Wende in seiner erziehungstheoretischen Entwicklung: Bedeutung und Zwecksetzung erzieherischen Wirkens stellt sich für Kant von da ab nicht mehr in der Vermittlung eines bloßen Gehorsams gegen sittliche Zwecke dar, sondern rückt die individuelle Entwicklung und Einsicht eines freien und gleichen Individuums als autonome Instanz von Moral und Sitte in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Kant bemüht sich dabei, den praktischen Erfolg der philanthropischen Bewegung bei der Einrichtung erster Ansätze einer allgemeinen Erziehungsanstalt, die in den ersten reformerischen Schulen eine grundlegende Reform der Erziehung und des damit verbundenen Unterrichtswesens im Rousseauschen Sinne anstrebte, auch durch Anwerbung von Schülern zu unterstützen.

Ca. 1775 ff: *Reflexionen zur Anthropologie* (S. 66-138)

Mit den *Reflexionen zur Anthropologie* aus den 70-er Jahren entwickelt Kant die Grundzüge einer Erziehungslehre, die Maß an den zu entwickelnden Fähigkeiten und Vermögen des Zöglings nimmt und mit einer altersgemäßen Unterteilung des Erziehungsprozesses die entwicklungspsychologischen Momente der individuel-

len Entwicklung in die Erziehungsfragen einbezieht und diesen gerecht werden will. Zudem entwickelt er in diesen Reflexionen zur Anthropologie, die erst in den neunziger Jahren in endgültiger Buchfassung als Handbuch zur Anthropologie vorgelegt werden, die wesentlichen Grundzüge des Entwurfs einer menschlichen Geschichte als einem kulturellen Bildungsprozess, in dem sich die Humanität des Menschen als Gattungszweck entfaltet; die Menschheitsgeschichte selbst begreift er als Bildungsgeschichte der Vernunft und analysiert in diesem Sinn näher das Verhältnis von individueller und gesellschaftlicher Humanisierung, einem Verhältnis, das die geschichtlich kulturelle Entwicklung der Menschheit und die Erziehung des Nachwuchses unauflöslich miteinander verbindet.

Die Erziehung leistet für Kant einen Beitrag zum Fortschritt der Menschheit dadurch, dass sie für die Weitergabe der für das gesellschaftliche Leben notwendigen Kulturtechniken über Generationen hinweg sorgt und den Nachwuchs mit dem Standpunkt der ‚Vernunft‘ – des harmonischen Miteinanders gleicher und freier Bürger unter Berücksichtigung der allgemein-sittlichen Belange von Prinzipien rechtschaffener Lebensführung – vertraut macht. Individuelle Erziehung wird zum Synonym für Entwicklung und Fortschritt des Menschengeschlechts.

1784: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (S. 210-221)

Diese Erziehungslehre ist eingebettet in einer anthropologisch-geschichtsphilosophischen Theorie des kulturellen Fortschritts, die Kant – nach ersten Überlegungen in den siebziger Jahren – in den geschichtsphilosophischen Aufsätzen der achtziger Jahre ausführlicher entwickelt. In ihrem anthropologischem Ausgangspunkt besagt sie, dass der Prozess der kulturellen Entwicklung der Menschheit in der individuellen Arbeit an der Überwindung der Dichotomie zwischen Natur und Vernunft und der gesellschaftlichen Transzendenz einer ‚ungeselligen Geselligkeit‘ nicht bruchlos stattfindet und dass die Widersprüche und Friktionen, die zu diesem Prozess gehören, erst durch eine der Vernunft entsprechende Gestaltung der politischen Ordnung und der Erziehung des Nachwuchses überwunden werden müssen. Der erziehungstheoretische Ansatz nimmt dabei eine skeptische Wendung, insofern nicht – wie noch in den siebziger Jahren proklamiert – Erziehung, Verfassung und Religion zur Bestimmung des Menschengeschlechtes erst entwickelt werden müssen, sondern die per Erziehung geleistete Anleitung zur Überwindung der ‚schlechten‘ Empirie des Menschen im Appell an seine individuelle moralische Motivation nun ausdrücklich auf Religion und Verfassung einer bürgerlichen Ordnung gestützt bzw. durch sie erst herbeigeführt werden kann.

1786: Muthmaßlicher Anfang der Menschengeschichte (S. 221-228)

Der Übergang des Menschen von der Naturbestimmung zur Möglichkeit der Selbstbestimmung kann sich nur als geschichtliche Tat des Menschen darstellen, die allerdings mit einer Entfremdung des Menschen von sich selbst und einer Entzweiung der Menschen untereinander verbunden ist. Der Terminus ‚Erziehung‘ stellt sich als Synonym zu Begriff der ‚Bildung‘ dar, da die allgemeine zweckmäßige Entwicklung

geistiger und körperlicher Kräfte des Menschen als Prozess gefasst ist, der sich allerdings nicht explizit mit einer Erziehungslehre im engeren Sinn beschäftigt.

1784: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*; 1786: *Was heißt sich im Denken orientieren* (S.228-234)

Erziehung tritt auf den Plan als Mittel zur Realisierung der Vernunft in der Welt. Als Mittel der Kultivierung und Zivilisierung wird eine freie Öffentlichkeit die Instanz zur Abwägung und interessierten Stellungnahme über allgemeine Entwicklungen des Gemeinwesens zum Telos der ‚Vernunft‘ in der Geschichte. Der Prozess dieser Meinungsbildung muss von den institutionellen Verantwortungsträgern – in Staat und Kirche – ausgehen, denen gegenüber sich die freie Meinungsbildung allerdings nicht als Korrekturinstanz für die Festlegung sittlich-objektiver Pflichten des allgemeinen Wohls etablieren soll, sondern in der ‚Legalität‘ des Handelns – einem Begriff den die spätere Rechtsphilosophie ausführt – ihre Beschränkung findet.

* * *

Ansätze und Bausteine dieser Erziehungstheorie zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung, die für Kant die Notwendigkeit für die systematische Entwicklung einer Erziehungslehre der Zukunft darstellen und in die Forderung nach Ausgestaltung einer Erziehungslehre oder -wissenschaft im engeren Sinn münden, nehmen durch Kants theoretische Arbeit an den ‚großen‘ Kritiken zunehmend eine moralpädagogische Wende. Spätestens mit der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* und der Explikation des ‚Moralgesetzes‘ wird die weitere Entwicklung erzieherischer Theorie auf die Grundlegung der moraltheoretischen ‚Gesetze‘ und ihrer moralpädagogischen Umsetzung bezogen. Pädagogik nimmt ihren Ausgangspunkt und ihre Zielsetzung in den Grundsätzen zur Vermittlung ethischen Handelns, die vor allem als Instruktionen zur Vermittlung moralischer Gesinnung abgehandelt werden. Pädagogik wird wesentliches Instrument zur Vermittlung moralischer Gesinnung, indem sie diese im Individuum als deren eigentliche Motivation und treibende Kraft belegt, dem Individuum bewusst machen muss, um moralische Lebensführung als subjektive Anlage des Individuums zu dokumentieren. Mit dieser Grundlegung formuliert Kant tatsächlich die Aporie einer modernen Pädagogik: Die Vermittlung erzieherischer Zwecke erfolgt in Zukunft als Dienst an der Autonomie des Individuums.

1788: *Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft* (S.154-177)

Mit der *Methodenlehre der Kritik der praktischen Vernunft* formuliert Kant einen substantiellen Zusammenhang von Moralphilosophie und -pädagogik, da erst die Formen der pädagogischen Vermittlung die Wirkungsweise der praktischen Vernunft im Individuum belegen und beweisen sollen, dass der Zögling für die rein moralischen ‚Triebfedern‘ empfänglich ist und der Maßstab des moralischen Urteils möglichst unverfälscht – als Grundsatz der reinen Verpflichtung – prägend werden muss.

1790: *Kritik der Urteilskraft* (S.177-210)

Mit der in der *Kritik der Urteilskraft* untersuchten Wirkung des ästhetischen Urteils auf die Empfänglichkeit für das moralische Gefühl belegt Kant die ästhetische Reflexion als Übergangsform zu einem praktisch relevanten Gefallen am Sittlich-Guten und erklärt die Verschränkung von ästhetischer und moralischer Bildung zu Momenten eines Bildungsprozesses des Individuums.

1793: *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (S.234-245)

Mit der Religionsschrift erklärt Kant die Erneuerung einer Religionspädagogik zum Hauptbestandteil erzieherischen Wirkens und folgt damit der in der Postulatenlehre verkündeten Notwendigkeit der ‚Idee Gottes‘ als Zwecksetzung eines moralischen Bewusstseins. In Ablehnung der Religionsvermittlung einer ‚statutarischen‘ Religion und ihrer dogmatischen Glaubenslehre richtet sie sich nicht gegen den Dogmatismus religiöser Ordnungsvorstellung, sondern proklamiert die Aufrichtung des religiösen Bewusstseins als Resultat und Notwendigkeit der Eigengesetzlichkeit autonomer Vernunft – auf die hin das Individuum erzogen werden muss. Erzieherische Zwecke gehen auf in der Schriftauslegung christlicher Offenbarung: Das Leben Jesus wird zum Exempel des ‚Tugendlehrers‘, die Gemeinschaft der Gläubigen ersetzt die gesellschaftliche Gemeinschaft der freien und gleichen Individuen und nimmt ihren Maßstab und Erziehungsziel in der Exegese christlicher Religion. Erziehung selbst relativiert sich durch Kants Definition einer metaphysisch-unbestimmten Kraft der ‚Revolution einer Denkungsart‘, die das ‚Böse‘ der empirischen Existenz des Menschen durch die Hinwendung zum Glauben bekämpft.

1793: *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* (S.245-253)

Mit dieser Schrift verlangt Kant, jede Form praktischer Handlungsorientierung in theoretischen Grundsätzen zu verankern, die einer ethischen Praxis vorausgesetzt werden müssen. Der Vollzug moralisch-subjektiver Prinzipien in ihren jeweiligen ethischen Handlungen gilt damit als Vollzug von theoretischen Grundsätzen und Gesetzmäßigkeiten der Vernunft, die mit den Grundsätzen freiheitlich-subjektiver Moralbildung die Gesetzmäßigkeit des ethischen Handelns bestimmt und voraussetzt.

1797: *Die Metaphysik der Sitten: Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre – Ethische Methodenlehre* (S. 253-279)

Das in der Buchausgabe der *Metaphysik der Sitten* enthaltene Kapitel über die *Ethische Methodenlehre* formuliert die Aufgabe, das der Vernunft innewohnende moralische Gesetz durch eine pädagogische Form der Vermittlung eines konkreten Pflichtenkatalogs moralisch-sittlicher Pflichtsetzung mit der subjektiven Moralität des Individuums in einer idealen Konstellation des Erziehungs- und Lernprozesses

zwischen Tugendlehrer und Schüler zu entwickeln und erklärt in den Abschnitten über Asketik und Didaktik die Notwendigkeit, die Konsequenzen moralischer Tugendbildung in Enthaltbarkeit, Strenge und Disziplin durch die Didaktik zur Vermittlung einer ‚lebensfrohen‘ Haltung zu kompensieren.

1798: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (S.279-294)

Mit der Buchfassung der *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* und dem Abschnitt über den *Charakter der Gattung* legt Kant – ohne dem Gegenstand ‚Pädagogik‘ ein eigenes Kapitel zu widmen – eine zusammenfassende Interpretation seiner Erziehungsphilosophie vor. Erziehung, Religion und Staatsverfassung werden in einem Bild menschlicher Gattungsbestimmung zusammengeschlossen: Stellt sich die menschliche empirische Existenz als Unüberwindbarkeit ihrer Dichotomie zwischen ‚Gut‘ und ‚Böse‘ dar, ist sie darin gleichzeitig auch Mittel einer „höchsten und uns unerforschlichen Weisheit [...] die Perfektionierung des Menschen durch fortschreitende Kultur [...] zu bewirken“. Dort wo sich das anthropologische Gesetz menschlicher Bestimmung auch als gesellschaftlicher Prozess der ‚Zwietracht‘ artikuliert, ist eine individuelle Entwicklung der Vernunft hin auf die Allgemeinheit sittlich-gültiger Zwecke durch einen Erziehungsprozess nicht möglich, solange er der menschlichen Subjektivität von Schüler und ‚Tugendlehrer‘ überlassen bleibt. Das Problem der moralischen Erziehung bleibt ‚unaufgelöst‘ – solange nicht die Organisation einer humanen Erziehung als Aufgabe einer ‚republikanischen Verfassung‘ organisiert wird, in der erst der ‚Privatsinn‘ dem ‚Gemeinsinn‘ untergeordnet werden kann und die ‚Disziplin‘ eines ‚bürgerlichen Zwanges‘ als Erziehungsgrundsatz proklamiert und durch eine Erziehung der Regenten ergänzt wird, die die Durchsetzung eines allgemeinen Wohls garantieren sollen.

* * *

In der dargestellten Entwicklungslinie der Kantischen Themenbereiche um den Komplex Erziehung, Bildung und Erziehungswissenschaft sollte damit dokumentiert werden, dass und in welcher Weise Kants Überlegungen zur Forderung nach einer ‚systematischen‘, wissenschaftlich begründeten Pädagogik Konsequenz seiner philosophietheoretischen Entwicklung sind, die ihren einheitlichen Begriff einer theoretischen Entwicklung von ‚Pädagogik‘ noch in einer Vielzahl thematischer Vorüberlegungen sucht. Dokumentieren die frühen Überlegungen Kants zu erziehungstheoretischen Fragen seine Absicht zur Begründung einer eigenständigen Erziehungslehre, sieht Kant im Zuge der Fortentwicklung seiner Moralphilosophie die vordringliche Aufgabe darin, das ihm vor Augen stehende überragende Telos aller erzieherischen Bemühungen erst systematisch zu entwickeln und mit den Fragen der Erziehung das Telos einer sittlichen Vervollkommnung der Gattung zu bestimmen. Dies erklärt die unterschiedliche Gewichtung der Fragen von Erziehung in Kants Philosophie, wie sie in dieser Untersuchung dokumentiert werden sollte:

Kants Interesse an pädagogischen Fragen richtet sich bis etwa Mitte der siebziger Jahre des 18. Jahrhunderts auf die Entwicklung von Grundsätzen einer eigen-

ständigen Erziehungslehre, die neben Staat und Religion als Sphäre individueller Moralbildung Entwicklung und Bildung des ‚Menschen‘ beizutragen habe. Er formuliert in den ersten ansatzweisen Überlegungen zur Notwendigkeit der Entwicklung eines pädagogischen Verfahrens Technik und Methode, mit denen die Autonomie der Vernunft im Individuum entwickelt werden soll, um darüber die allgemein-menschliche Zielsetzung einer vernunftgemäßen Ordnung der Humanisierung aller Lebensbereiche zu erreichen. Das Verfahren zur Organisation und Herauentwicklung menschlicher Vernunft – Inhalt und Methode einer neuen Erziehungslehre – wird damit auch zum neuen Forschungsgegenstand: Erziehungstheorie im Sinne der Förderung einer eigenen, autonomen Form des erzieherischen Prozesses im Subjekt benötigt ihre wissenschaftliche Fundierung und muss wesentliche Momente und Kriterien des Erziehungsprozesses überhaupt erst begründen. Die Voraussetzungen menschlicher Entwicklung in der unterschiedlichen Differenzierung von Altersstufen, Geschlechterrolle und sozialer Herkunft bedürfen infolgedessen einer darauf abgestimmten Differenzierung von Lerninhalten wie -zielen; die traditionell gesetzte hierarchische Ordnung von Lehrer und Schüler wird durch die Forderung nach einer Erziehung der Erzieher begleitet, die die Ausrichtung des Unterrichts nach wissenschaftlichen Prinzipien zu organisieren haben; die Dominanz theologisch geprägter Lerninhalte, die durch die kirchlichen Lehranstalten als alleinigem Bildungsträger gewährleistet ist, muss durch die Organisation eines öffentlichen Lehrwesens abgelöst werden, das die universelle Bildung des neu entstehenden Bürgertums in der Vermittlung von ‚Fertigkeiten‘, ‚Können‘ und ‚Wissen‘ verlangt.

Mit Kants Hinwendung zur Entwicklung des ‚Moralgesetzes‘, die er spätestens mit der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* theoretisch vollzieht, treten in seinem Werk die die Notwendigkeit von Erziehung und die Praxis einer Erziehungslehre betreffenden Fragen in den Hintergrund: Weil Kant den Weg autonomer Selbstverpflichtung der Vernunft zur Durchsetzung ‚guter‘ moralischer Zwecke in einem der Vernunft konstitutiv verankerten Prinzip des Sollens entdeckt, das scheinbar aus sich selbst die Hinwendung menschlicher Vernunft zur Realisierung des ‚Guten‘ dokumentiert, relativiert sich für ihn damit auch der Stellenwert pädagogischer Bemühungen: Mit der Etablierung der Prinzipien des Moralgesetzes wird dieses selbst zum Konstituens menschlicher ‚Bildung‘, die als abstrakter Prozess der autonomen Vernunftfindung deswegen auch eine erziehungswissenschaftliche Differenzierung zwischen Lehrer und Schüler, Lernzweck und -inhalt kaum mehr näher entwickelt. Die Vernunft ‚bildet‘ sich selbst, indem sie sich nach dem ethischen Gesetz richtet – und muss doch einem erzieherischen Prozess überantwortet werden, in dem sie die konkrete Ausrichtung einer subjektiven Pflichtsetzung auf der Basis moralischer Gesinnung immer wieder gewinnen muss und das Sollen der Moral in einen tugendhaften Willensinhalt zu überführen hat. ‚Erziehung‘ wird als ‚Tugendlehre‘, zum Synonym für den Bildungsprozess einer Vernunft, die im ethischen Gesetz menschlichen Handelns gleichzeitig Ausgangs- und Zielpunkt von Erziehung wird. Der Erziehungsprozess selbst wird als Form erzieherischen Handelns zum Zweck der Erziehung – ohne dass die Verbindlichkeit sittlicher Zwecke ‚von außen‘ an das Individuum herangeführt wird.

3. Pädagogik – eine philosophische Antinomie?

All dies ist freilich nicht als Rückruf des Vorhabens der Begründung einer eigenständigen Pädagogik und wissenschaftlichen Fundierung ihrer Prinzipien zu verstehen. So wenig Kant selbst ja in seinen späteren Schriften diesem Projekt Raum gegeben hat und es daher auch kaum statthaft wäre, wollte man in seinem Werk eine eigenständige Kantische Pädagogik entdecken, so sehr unterstellt er umgekehrt mit seiner Funktionalisierung der Erziehung für die Sittenbildung des Menschen diese als eine Disziplin sui generis: Praktisch wahr wird das Kantische Ideal, Gehorsam gegenüber dem Recht, dem Kodex der Sittlichkeit und den Regeln des Anstands als selbst vollzogene Einsicht der Vernunft zu praktizieren, dann eben doch nur, wenn sich Erzieher dieses Ideal im Sinne Kants angelegen sein lassen und den Verstand des Zöglings auch so bilden, dass er am Ende will, was er wollen soll. So lässt sich als zusammenfassendes Ergebnis der vorliegenden Untersuchung dann doch ein Widerspruch zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ feststellen, den Kant sich vorhalten lassen muss, auch wenn er solchen in seiner Abrechnung mit einem einschlägigem ‚Gemeinspruch‘ kategorisch ausgeschlossen hat. Denn nicht zuletzt werden ‚Pädagogik‘ und ‚Erziehung‘ dort beansprucht, wo die Selbstgesetzgebung der moralischen Vernunft in ihrem Formalismus die Frage nach der konkreten Tugendverpflichtung, dem Auffinden von Maximen für das konkrete Handeln, letztlich schuldig bleibt. Die ‚Pädagogik‘ – die sich in Kants Sicht immer mehr als abstrakter Prozess der Selbstbildung der moralischen Vernunft darstellt – soll das Dilemma lösen, das das moralische Pflichtgesetz hinterlässt: Die ‚Pflichten‘, die sich der Mensch aus dem Gefühl seiner eigenen moralischen Gesinnung heraus setzen soll, werden der Vermittlung einer erzieherischen Leistung überantwortet, die als ‚Tugendlehre‘ sittliche Pflichten aus dem Individuum erst zu entwickeln hat – die das moralische Gesetz in seinem Wunsch nach autonomer Pflichtsetzung allein nicht entwickeln kann. Die Sittlichkeit der geltenden Prinzipien, die Gehorsam und Unterordnung verlangen, wird damit zur tatsächlichen Grundlage moralischer Bildung – und konterkariert Kants Verdikt aus der Anthropologie, die der Erziehung ihren Weg von der Moralität hin zur Sittlichkeit weisen will. Die selbstbewusste Akzeptanz sittlicher Prinzipien durch das Subjekt fügt Kant als Gesetz der Moralität der bestehenden Sittlichkeit hinzu, was die Frage, welchen sittlichen Zwecken Folge zu leisten ist bzw. das Individuum sich zu eigen machen soll, unberührt lässt.

Die sogenannte Instrumentalisierung der Erziehungslehre im Dienste der Moralfindung autonomer Vernunft, die dem moralischen Bewusstsein erst die Pflichten aus sich selbst entwickeln hilft – obwohl sie nach der Kantischen Begründung der Moralphilosophie dort leicht aufzufinden sind – verweist damit freilich auf die grundsätzliche Fragwürdigkeit der Herleitung und Gründung eines moralischen Gesetzes aus dem kategorischen Imperativ, der einer ‚Erziehungslehre‘ die Einübung und Aufstellung moralischer Zweckfindung abverlangt, die die Autonomie moralischer Vernunftpraxis in ihrer Formalität allein nicht gewinnen kann.

Insofern weist die Arbeit über sich hinaus: In den Fragen der erziehungstheoretischen und -praktischen Umsetzung einer humanen und moralischen

Erziehung wird die Problematik einer Vernunftphilosophie deutlich, die die Freiheit der subjektiven Zwecksetzung in Gesetzen der Moral festgelegt sehen will und als aufklärerisches Plädoyer für die Selbstbestimmung des Individuums Freiheit an den Vollzug eines Gesetzes der Subjektivität koppelt, das als Vernunft der Verstandestätigkeit vorausgesetzt wird. Der eigene Wille zur pflichtgemäßen Erfüllung sittlicher Ansprüche erweist sich als moralischer Wille notwendigerweise unfähig, aus sich selbst und seinem abstrakten Wunsch nach autonomer Pflichterfüllung auch konstitutiv moralbildend zu wirken. Notwendigerweise – so Kants Implikation – muss eine Pädagogik neuen Zuschnitts den unerfüllbaren Wunsch nach autonom-pflichtgerechter Unterordnung in Erfüllung des Moralgesetzes bedienen helfen. Vielleicht liegt Kants Modernität gerade in der Antinomie dieser Frage, die auch die moderne Pädagogik bis heute nicht gelöst hat?

Literaturverzeichnis

Eine auch nur annähernd vollständige Literaturliste zu Kants Pädagogik und Erziehungslehre ist angesichts der Fülle der Veröffentlichungen zu diesem Thema Aufgabe einer eigenen Bibliographie, die bis heute nicht vorliegt.

Die folgende Literaturliste beschränkt sich deswegen auf eine Auswahl von Einzelaufsätzen, Sammelbänden, Monographien und Zeitschriftenaufsätzen, die im Zusammenhang mit dem Thema vorliegender Arbeit rezipiert bzw. im Text abgehandelt wurden.

Als grundlegendes Werk zur wissenschaftlichen Einführung in das Werk Kants diene das *Kant-Handbuch von Gerd Irrlitz*.

Nach wie vor aktuell ist das von *Rudolf Eisler* herausgegebene *Kant-Lexikon*, das auch online verfügbar ist.

Daneben sei noch auf das *dreibändige Kant-Lexikon* verwiesen, das von *Marcus Willascheck u.a.* herausgegeben wurde.

Einführende Literatur zu Kant bzw. eine ausführliche Darstellung einzelner Schriften finden sich in den Kommentarbänden *Otfried Höffes*.

Hervorzuheben ist noch die kommentierte Ausgabe der *Werke Kants im Felix Meiner Verlag*, die neben der verbesserten und korrigierten Textfassung einzelner Schriften Kants auch ausführliche Aufsätze zu Thema und Entstehungsgeschichte der Werke Kants enthält.

Im Bereich der wissenschaftlichen Zeitschriften sind die von der Kant-Gesellschaft herausgegebenen *Kant-Studien* hervorzuheben, die sich sowohl der Rezension der wichtigen Aufsätze widmen, wie auch einmal jährlich eine bibliographische Zusammenstellung der Kant-Literatur vorlegen.

(Alle genannten Werke finden sich in der folgenden Literaturliste noch unter dem Namen des Autors/Herausgebers aufgeführt.)

Kants Werke

Kant's gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Preußischen Akademie der Wissenschaften (Bd. I-XXII), der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Bd. XXIII), der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen (ab Bd. XXIV). Berlin u. a. 1902 ff.

Elektronische Fassung der Akademie Ausgabe unter dem Bonner Kant-Korpus:
<https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/Kant/>

Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“. Neu herausgegeben und kommentiert von Marie Rischmüller. Hamburg 1991. (Kant-Forschungen Band 3).

Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Mit einer Einleitung herausgegeben von Bernd Kraft und Dieter Schönecker. Hamburg 2016 (2., durchgesehene Auflage mit aktualisierter Einleitung und Bibliographie).

Kritik der reinen Vernunft. Nach der ersten und zweiten Originalausgabe herausgegeben von Jens Timmermann. Mit einer Bibliographie von Heiner F. Klemme. Hamburg 1998.

Kritik der praktischen Vernunft. Mit einer Einleitung, Sachanmerkungen und einer Bibliographie von Heiner F. Klemme. Herausgegeben von Horst D. Brandt und Heiner F. Klemme. Hamburg 2003.

Erste Einleitung in die Kritik der Urteilskraft. Nach der Handschrift herausgegeben von Gerhard Lehmann. Vierte Auflage. Hamburg 1990.

Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. Mit einer Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Bettina Stangneth. Hamburg 2003.

Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre. Metaphysik der Sitten, Erster Teil. Herausgegeben von Bernd Ludwig. Hamburg 2009 (3., verbesserte Auflage).

Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre. Metaphysik der Sitten. Zweiter Teil. Mit einer Einführung ‚Kants System der Pflichten in der Metaphysik der Sitten‘ von Mary Gregor. Neu herausgegeben und eingeleitet von Bernd Ludwig. Hamburg 2017 (3., durchgesehene und verbesserte Auflage).

Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. Mit Einleitung und Anmerkungen, Bibliographie und Registern kritisch herausgegeben von Heiner F. Klemme. Hamburg 1992.

Der Streit der Fakultäten. Mit Einleitung, Bibliographie und Anmerkungen von Piero Giordanetti, herausgegeben von Horst D. Brandt und Piero Giordanetti. Hamburg 2005.

Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Herausgegeben von Reinhard Brandt. Hamburg 2000.

Eine Vorlesung Kants über Ethik. Im Auftrage der Kantgesellschaft herausgegeben von Paul Menzer. II. Auflage. Berlin 1925.

Vorlesung zur Moralphilosophie. Herausgegeben von Werner Stark. Mit einer Einleitung von Manfred Kühn. Berlin, New York 2004.

Theorie-Werkausgabe. Werke in zwölf Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main 1968.

Tabellarische Übersicht zu Kants Vorlesungen 1770-1796.
http://kant.bbaw.de/base.htm/studium.geo/st_v_tab.htm

Zeitschriften

Kant-Studien. Philosophische Zeitschrift der Kant-Gesellschaft. Hrsg. von Manfred Baum, Bernd Dörflinger und Heiner F. Klemme. Gegründet 1896 von Hans Vaihinger. Berlin. (Erscheinungsweise vierteljährlich)

Literatur

ADELUNG, Johann Christoph: Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart: Elektronischer Volltext- und Faksimile-Edition nach der Ausgabe letzter Hand Leipzig 1793-1801. Berlin 2001.

ADICKES, Erich: Einleitung in die Abtheilung des handschriftlichen Nachlasses. In: Kant's gesammelte Schriften. Reflexionen aus dem Nachlaß: Mathematik – Physik und Chemie – Physische Geographie. AA XIV, S. XVI-LXII.

ADORNO, Theodor W.: Theorie der Halbbildung (1959). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 8. Darmstadt 1998, S. 93-121.

AJZENSTAT, Samuel: Kant on Education and the Impotence of Reason. In: Browning (Hrsg.): Education in the 18th Century, S. 25-43.

ALLISON, Henry E.: Kant's Theory of Freedom. Cambridge 1990.

APEL, Karl-Otto: Transformation der Philosophie. Zwei Bände. Frankfurt am Main 1973.

ARIÈS, Philippe: Geschichte der Kindheit. München 1978.

ARNOLDT, Emil: Gesammelte Schriften Band IV. Kritische Exkurse im Gebiete der Kantforschung – Teil I. Hrsg. von Otto Schöndorffer. Berlin 1908.

AULKE, Reinhard: Grundprobleme moralischer Erziehung in der Moderne: Locke – Rousseau – Kant. Leipzig, Norderstedt 2000.

- BALLAUF, Theodor; SCHALLER, Klaus: Kants pädagogische Grundlegung. In: Dies.: Pädagogik. Eine Geschichte der Erziehung und Bildung. Band II. Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Freiburg, München 1970, S. 428-445.
- BASEDOW, Johann Bernhard: Ausgewählte Schriften. Besorgt von Albert Reble. Paderborn 1965.
- Das Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a. Kritische Bearbeitung in drei Bänden. Hrsg. v. Theodor Fritzsche. Leipzig 1909.
- Das in Dessau errichtete Philanthropinum, eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, Arme und Reiche; ein Fidei-Kommiß des Publikums, zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerkes. Den Erforschern und Tätern des Guten unter Fürsten, menschenfreundlichen Gesellschaften und Privatpersonen empfohlen von J. B. Basedow. Leipzig 1774. (In Auszügen) in: Ders.: Ausgewählte Schriften, S. 215-220.
- Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. 2. Auflage von 1771. (In Auszügen) in: Ders.: Ausgewählte Schriften, S. 81-163.
- Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Mit einer Einleitung von Horst M. P. Krause. Vaduz 1979.
- Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt (1768). In: Ders.: Ausgewählte Schriften, S. 5-80.
- BECK, Lewis White: Kant on Education. In: John D. Browning (Hrsg.): Education in the 18th Century, S. 10-24.
- Kants „Kritik der praktischen Vernunft“. Ein Kommentar. Ins Deutsche übersetzt von Karl-Heinz Ilting. München 1974.
- BENNER, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systemisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. Auflage. Weinheim und München 2015.
- Bildung – Moral – Demokratie. Paderborn 2015.
- Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. Stuttgart 2011.
- BENNER, Dietrich; KEMPER, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. 3. Auflage. Weinheim und Basel 2009.
- BINNEBERG, Karl: Kant und Pestalozzi über das Problem der moralischen Erziehung und Bildung. In: Pädagogische Rundschau. 53. Jahrgang 1999, Nr. 5, S. 553-561.
- BITTNER, Rüdiger: Moralische Gebot oder Autonomie. Freiburg, München 1983.
- BLANKE, Ingrid: Erziehung und Sittlichkeit. Ideengeschichtliche Studien zu den Anfängen heutiger Pädagogik, Heil- und Sozialpädagogik in der späten deutschen Aufklärung. Heinsberg 1984.
- BLASS, Josef Leonhard: Modelle pädagogischer Theoriebildung. Band I. Von Kant bis Marx. Stuttgart u. a. 1978.
- BOCKOW, Jörg: Erziehung zur Sittlichkeit – Zum Verhältnis von praktischer Philosophie und Pädagogik bei Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant. Frankfurt am Main u. a. 1984.
- BÖTTE, Werner: Immanuel Kants Erziehungslehre dargestellt auf Grund von Kants authentischen Schriften. Langensalza 1900.
- BÖHME, Hartmut; BÖHME, Gernot: Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt am Main 1985.
- BOJANOWSKI, Jochen: Kants Theorie der Freiheit. Rekonstruktion und Rehabilitierung. Berlin, New York 2006. (Kantstudien: Ergänzungshefte 151)
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Kant und die Pädagogik. Zum 150. Todestag von Immanuel Kant am 12. Februar 1954. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 6. Jg. 1954, 2. Heft, S. 49-55.
- BOROWSKI, Ludwig Ernst: Darstellung des Lebens und des Charakters Immanuel Kants. Von Kant selbst genau revidiert und berichtet. In: Felix Gross (Hrsg.): Immanuel Kant, S. 1-115.
- BRANDT, Reinhard: Die Bestimmung des Menschen bei Kant. Hamburg 2007.
- Der *Contrat social* bei Kant. In: Ders.; Karlfriedrich Herb (Hrsg.): Jean-Jacques Rousseau: Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts. Berlin 2000, S. 271-294.

- Einleitung zu Immanuel Kant: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, Hamburg 2000.
Kritischer Kommentar zu Kants Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798). Hamburg 1999. (Kant-Forschungen. Herausgegeben von Reinhard Brandt und Werner Stark. Band 10)
Die Leitidee der Kantischen Anthropologie und die Bestimmung des Menschen. In: Rainer Enskat (Hrsg.): Erfahrung und Urteilskraft. Würzburg 2000, S. 27-40.
- BRANDT, Reinhard; STARK, Werner: Vorwort. In: Immanuel Kant: Bemerkungen in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“, S. V.
Einleitung. In: Kant's gesammelte Schriften. Vorlesungen über Anthropologie. AA XXV, S. VII-CLI.
Kant-Forschungen (Schriftenreihe). Hamburg 1997 ff.
- BREIL, Reinhold: Kants Grundlegung der Pädagogik. In: Prima Philosophia 5, 1992, Nr. 1, S. 15-32.
- BREUN, Richard: Kants ethische Didaktik und Methodenlehre. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 78, 2002, Nr. 1, S. 77-90.
- BROWNING, John D. (Hrsg.): Education in the 18th Century. New York, London 1979.
- BUNKE, Kurt: Die gesellschaftliche Dimension der Pädagogik Immanuel Kants. Dissertation. Kiel 1974.
- BUSCH, Werner: Die Entstehung der kritischen Rechtsphilosophie Kants 1762-1780. Berlin, New York 1979 (Kantstudien: Ergänzungshefte 110)
- CAVALLAR, Georg: Die Kultivierung von Freiheit trotz Zwang (Kant). In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72, 1996, Nr. 1, S. 87-95.
Pax Kantiana: systematisch-historische Untersuchung des Entwurfs „Zum ewigen Frieden (1795) von Immanuel Kant. Wien, Köln, Weimar 1992.
Sphären und Grenzen der Freiheit: Dimensionen des Politischen in der Pädagogik. In: Lutz Koch; Christian Schönherr (Hrsg.): Kant – Pädagogik und Politik, S. 61-79.
- COURT, Jürgen: Pädagogische Aspekte in Kants dritter Kritik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66, 1990, Nr. 3, S. 352-359.
Der Zweck der Erziehung. Kants *Kritik der Urteilskraft* und seine Erziehungslehre. In: Akten des Siebenten Internationalen Kant-Kongresses. Kurfürstliches Schloß zu Mainz 1990. Band II.2: Sektionsbeiträge. Sektionen G-P. Herausgegeben von Gerhard Funke. Bonn 1991, S. 379-387.
- CRITTENDEN, Paul J.: Kant as Educationist. In: Philosophical Studies, 31. Jg. 1986-87, S. 11-32.
- DIETERICH, Konrad: Die Kant'sche Philosophie in ihrer inneren Entwicklungsgeschichte. I. Theil. Naturphilosophie und Metaphysik. Freiburg, Tübingen 1885.
Die Kant'sche Philosophie in ihrer inneren Entwicklungsgeschichte. II. Theil. Psychologie und Ethik. Freiburg, Tübingen 1885.
Kant und Rousseau. Tübingen 1878.
- DÖRPINGHAUS, Andreas: Erneuerte Frage: Was ist Aufklärung? In: Lutz Koch; Christian Schönherr (Hrsg.): Kant – Pädagogik und Politik, S. 117-131.
Das radikal Böse bei Immanuel Kant. Zu einem Problem der Grundlegung pädagogischer Anthropologie. In: Dörpinghaus Andreas; Heichert Gabi (Hrsg.): Denken und Sprechen in Vielfalt. Bildungswelten und Weltordnungen dieseits und jenseits der Moderne. Festschrift für Karl Helmer zum 65. Geburtstag. Würzburg 2001, S. 9-23.
- DOS SANTOS, Robinson: Moralität und Erziehung bei Immanuel Kant. Dissertation. Kassel 2007.
- DÜSING, Klaus: Der Übergang von der Natur zur Freiheit und die ästhetische Bildung bei Kant. In: Johannes Schurr, Karl Heinz Broecken und Renate Broecken (Hrsg.): Humanität und Bildung. Festschrift für Clemens Menze zum 60. Geburtstag. Hildesheim, Zürich, New York 1988, S. 87-100.
- EISLER, Rudolf: Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Kants sämtlichen Schriften, Briefen und handschriftlichem Nachlaß. Berlin 1930.
- EMDEN, Horst: Der Zusammenhang von Philosophie und Pädagogik bei Kant. In: Pädagogische Rundschau. 28. Jahrgang 1974, S. 667-691.
- ERDMANN, Benno (Hrsg.): Reflexionen Kants zur kritischen Philosophie. Aus Kants handschriftlichen Aufzeichnungen, Leipzig 1882

- FICHTELBERG, Aaron M.: Beauty and Moral Education: A Reading of § 59 of the *Critique of Judgement*. In: Volker Gerhardt, Rolf-Peter Horstmann und Ralph Schumacher (Hrsg.): Kant und die Berliner Aufklärung. Akten des IX. Internationalen Kant Kongresses. Band III: Sektionen VI-X. Berlin, New York 2001, S. 520-527.
- FISCHER, Wolfgang: Kant und die „Kritikfähigkeit“ als pädagogisches Prinzip. Zur Kontroverse um die 4. These des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“. In: W. Fischer; D.-J. Löwisch; J. Ruhloff (Hrsg.): Die Angst des Lehrers vor der Erziehung. Beiträge zur Lehrerbildung heute. Festschrift für Lotte Adolph. Duisburg 1980 (Duisburger Hochschulbeiträge Bd. 13), S. 9-21.
Die skeptische Methode kann pädagogisch nicht entbehrt werden. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 58, 1982, Nr. 3, S. 311-326.
- FISCHER, Wolfgang; KAUDER, Peter: Immanuel Kant über Pädagogik – 7 Studien. Hohengehren 1999.
- FORSCHNER, Maximilian: Gesetz und Freiheit. Zum Problem der Autonomie bei I. Kant. München, Salzburg 1974.
- FRANK, Manfred: Einführung in die frühromantische Ästhetik. Vorlesungen. Frankfurt am Main 1989.
- FRANKENA, William K.: Three historical Philosophies of Education – Aristotle, Kant, Dewey. Chicago u. a. 1965.
- FREUD, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur. Wien 1930.
Zeitgemäßes über Krieg und Tod. Leipzig, Wien, Zürich 1924.
- FRITZSCH, Theodor: Kant und die Philanthropisten. In: Pädagogische Studien. Neue Folge. 45. Jahrgang 1924. Heft 4, S. 129-147.
- FUNKE, Gerhard: Kants Stichwort für unsere Aufgabe: Disziplinieren, Kultivieren, Zivilisieren, Moralisieren. In: Ders.: Von der Aktualität Kants. Bonn 1979, S. 120-144.
- GARBER, Jörn (Hrsg.): „Die Stammutter aller guten Schulen“. Das Dessauer Philanthropinum und der deutsche Philanthropismus 1774-1793. Tübingen 2008.
- GERDENITSCH, Claudia: Erst kommt die Ästhetik, dann kommt die Moral: Bedingungen der Möglichkeit von Moralerziehung. Frankfurt 2010
- GERLACH, Stefan: Immanuel Kant. Tübingen 2011
- GIRNDT, Helmut: Ansätze zu einer Interpersonalitätstheorie bei Kant. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 51, 1975, S. 37-57.
- GRAUBNER, Hans: Physikotheologie und Kinderphysik. Kants und Hamanns gemeinsamer Plan einer Physik für Kinder in der physikotheologischen Tradition des 18. Jahrhunderts. In: Bernhard Gajek; Albert Meier (Hrsg.): Johann Georg Hamann und die Krise der Aufklärung. Acta des fünften Internationalen Hamann-Kolloquiums in Münster i. W. (1988). Frankfurt am Main, Bern u. a. 1990, S. 117-145.
- GREILING, Johann Christoph: Über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg 1793.
- GREGOR, Mary: Kants System der Pflichten in der Metaphysik der Sitten. In: Immanuel Kant: Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre. Hamburg 2017 (3. Aufl.), S. XXIX-LXXI.
- GRELL, Frithjof: „Erst muss man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann.“ Kants Plädoyer für Versuchsschulen. In: Pädagogische Rundschau. 59. Jahrgang 2005, S. 647-661.
- GRODIN, Jean: Kant zur Einführung. Hamburg 1994.
- GROOTHOFF, Hans-Hermann: Über die Begründung der Kombination von Philosophie und Pädagogik bei Kant und deren Problematik. In: Hermann Röhrs/Hans Scheuerl: Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt am Main 1989, S. 189-202.
Immanuel Kant. Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Paderborn 1982.
- GROSS, Felix: Immanuel Kant – Sein Leben in Darstellungen von Zeitgenossen. Die Biographien von L. E. Borowski, R. B. Jachmann und A. Ch. Wasianski. Darmstadt 1968.
- GROSSMANN, Michael: Wertrationalität und notwendige Bildung – Immanuel Kants praktische Philosophie in ihrer Bedeutung für eine heutige pädagogische Ethik. Frankfurt am Main 2003.

- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: Werke in 20 Bänden – Auf der Grundlage der *Werke* von 1832-45 neu editierte Ausgabe, Redaktion Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt am Main 1986.
- Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. 1830 – Erster Teil. Die Wissenschaft der Logik. Mit mündlichen Zusätzen. In: Werke, Band 8.
- Grundlinien der Philosophie des Rechts. In: Werke, Band 7.
- Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. In: Werke, Band 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817, S. 403-417.
- Vorlesungen über die Ästhetik I. In: Werke, Band 13.
- Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie III. In: Werke, Band 20.
- Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. In: Werke, Band 12.
- Jenaer Schriften: 1801-1807, Werke, Band 2.
- Behandlungsarten des Naturrechts. In: (ders.): Frühe politische Systeme. Frankfurt, Berlin, Wien 1974.
- HEISER, Jan Christoph (Hrsg.): Die erweiterte Denkungsart. Würzburg 2017.
- HEITGER, Marian: Aufklärung als pädagogisches Programm. In: Lutz Koch; Christian Schönherr (Hrsg.): Kant – Pädagogik und Politik, S. 133-143.
- Disziplin – Mittel oder Voraussetzung von Erziehung. In: Angelika Wenger-Hadwig (Hrsg.): Schule zwischen Disziplin und Freiheit, S. 81-95.
- HELLINGER, Alf: Die Wiedergewinnung der Zukunftsorientierung in der Pädagogik. Baltmannsweiler 2013.
- HENKE, Roland W.: Kants Konzept von moralischer Erziehung im Brennpunkt gegenwärtiger Diskussion. In: Pädagogische Rundschau. 51. Jahrgang 1997, Nr. 1, S. 17-31.
- HENRICH, Dieter: Vorwort zu Hegels Rechtsphilosophie. In: Hegel: Philosophie des Rechts. Die Vorlesung von 1819/20 in einer Nachschrift. Frankfurt 1983.
- HERBART, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Ders.: Pädagogische Schriften. Zweiter Band: Pädagogische Grundschriften. Hrsg. von Walter Asmus. 2., unveränderte Auflage. Stuttgart 1982, S. 9-155.
- HERRMANN, Ulrich: Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim 1993.
- HILLEBRAND, Joseph: Die Anthropologie als Wissenschaft. Erster Theil, oder Allgemeine Naturlehre des Menschen. Mainz 1822.
- Die Anthropologie als Wissenschaft. Dritter Theil, oder Pragmatische Anthropologie. Mainz 1823.
- HIRSCH, Erhard: „Das meiste neue pädagogische Licht ist von Dessau ausgegangen“. Zum 275. Geburtstag Basedows und 225. Gründungstag des Dessauer Philanthropins. In: Jörn Garber (Hrsg.): „Die Stammutter aller guten Schulen“, S. 23-82.
- HÖFFE, Otfried: Kants Kritik der reinen Vernunft. Die Grundlegung der modernen Philosophie. München 2003.
- Immanuel Kant. München 2007.
- Immanuel Kant. Kritik der Urteilskraft. Berlin 2008.
- Kants Kritik der praktischen Vernunft. München 2012.
- Die Macht der Moral im 21. Jahrhundert. Annäherungen an eine zeitgemäße Ethik. München 2014
- HOLSTEIN, Hermann: Wesentliche Gedanken in Kants Pädagogik. In: Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung 13, 1962, S. 1-8.
- HOPFNER, Johanna: Mädchenerziehung und weibliche Bildung um 1800 – Im Spiegel der populär-pädagogischen Schriften der Zeit. Bad Heilbrunn 1990.
- Das Subjekt im neuzeitlichen Erziehungsdenken. Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomie bei Herbart und Schleiermacher. Weinheim, München 1999

- Schleiermacher in der Pädagogik (Hrsg.). Würzburg, 2001.
 Gelegentliche Gedanken über Erziehung. Frankfurt 2008.
- HOPFNER, Johanna; WINKLER Michael (Hrsg.): Die aufgegebene Aufklärung. Experimente pädagogischer Vernunft. Weinheim, München 2004
- HORNSTEIN, Herbert: Bildsamkeit und Freiheit. Ein Grundproblem des Erziehungsdenkens bei Kant und Herbart. Düsseldorf 1959.
- HUFNAGEL, Erwin: Kants pädagogische Theorie. In: Kant-Studien 79, 1988, Nr. 1, S. 43-56.
 Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. Studien zur pädagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Hönigswald. Würzburg 1990.
- IRRLITZ, Gerd: Kant-Handbuch. Leben und Werk. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar 2010.
- JACHMANN, Reinhold Bernhard: Immanuel Kant geschildert in Briefen an einen Freund. In: Felix Gross (Hrsg.): Immanuel Kant, S. 117-212.
- JUNGA Kristin, Wissen – Glauben – Bilden: ein bildungsphilosophischer Blick auf Kant, Schleiermacher und Wilhelm von Humboldt. Paderborn, München u. a. 2011.
- JUVENAL. Übersetzt und mit Anmerkungen für Ungelehrte versehen von D. Carl Friedrich Bardt. Neue verbesserte Auflage. Leipzig 1810.
- Kant und die Berliner Aufklärung. Akten des IX. Internationalen Kant-Kongresses. Band IV: Sektionen XI-XIV. Herausgegeben im Auftrag der Kant-Gesellschaft e.V. Herausgegeben von Volker Gerhardt, Rolf-Peter Horstmann und Ralph Schumacher. Berlin, New York 2001.
- KAUDER, Peter; FISCHER, Wolfgang: Immanuel Kant über Pädagogik – 7 Studien. Hohengehren 1999.
- KAUDER, Peter: Kants Vorlesung „Über Pädagogik“: Ihr Aufbau und ihre grundlegende Struktur. In: Peter Kauder; Wolfgang Fischer: Immanuel Kant über Pädagogik – 7 Studien, S. 59-83.
- KAULBACH, Friedrich: Immanuel Kant. Zweite, durchgesehene Auflage. Berlin, New York 1982.
- KLEINGELD, Pauline: Fortschritt und Vernunft. Zur Geschichtsphilosophie Kants. Würzburg 1995.
- KLEMME, Heiner F.: Einleitung. In: Immanuel Kant: Kritik der praktischen Vernunft. Hamburg 2003, S. IX-LXIII.
 Immanuel Kant und seine Schule. In: Heiner F. Klemme: Die Schule Immanuel Kants. Hamburg 1994, S. 1-60.
 Die Freiheit der Willkür und die Herrschaft des Bösen. Kants Lehre vom radikal Böse. In: Heiner F. Klemme: Aufklärung und Interpretation. Studien zu Kants Philosophie und ihrem Umkreis. Würzburg 1999, S. 125-151.
- KOCH, Lutz: Kant und das Problem der Erziehung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 49, 1973, S. 32-43.
 Kant über das moralische Urteil von Kindern. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66, 1990, S. 169-181
 Kants Postulat einer wissenschaftlichen Pädagogik. In: Winfried Böhm/ Angelika Wenger-Hadwig (Hrsg.): Erziehungswissenschaft oder Pädagogik? Festschrift für Marian Heitger. Würzburg 1998, S. 115-130.
 Bildung und Kultur in Kants kritischer Teleologie. In: Thorsten Bürklin/ Christoph von Wolzogen (Hrsg.): Gegenwendiges Denken. „Metaphysische“ Fragen zwischen Philosophie und Pädagogik. Festschrift für Jürgen-Eckardt Pleines zum 65. Geburtstag. Hildesheim, Zürich, New York 1999, S. 142-156
 Kant lesen? Über „Klassiker“-Lektüre in der Pädagogik. In: Petra Götte/ Wolfgang Gippert (Hrsg.): Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektiven: Christa Berg zum 60. Geburtstag. Essen 2000, S. 21-31.
 Kants ethische Didaktik. Würzburg 2003.
 Kants Revolutionen. In: Lutz Koch; Christian Schönherr (Hrsg.): Kant – Pädagogik und Politik, Würzburg 2005, S. 11-21.
 Lehren und Lernen. Wege zum Wissen. Paderborn 2013.
- KOCH, Lutz; SCHÖNHERR, Christian (Hrsg.): Kant – Pädagogik und Politik. Würzburg 2005.

- KORN, Christopher: *Bildung und Disziplin. Problemgeschichtlich-systematische Untersuchung zum Begriff der Disziplin in Erziehung und Unterricht.* Frankfurt am Main u. a. 2003.
- KRAUTKRÄMER, Ursula: *Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher.* München 1979.
- KRAWITZ, Rudi: *Pädagogik als Handlungsorientierung. Die Bedeutung des transzendental-kritischen Aspekts der Pädagogik.* Dissertation. München 1980.
- KUNZ, Christoph: *Kants Konzeption einer lebenslangen Erziehung und zweiten Wiedergeburt. Zum Dilemma von Freiheitslehre und Erziehung.* In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 72, 1996, Nr. 2, S. 256-270.
- LADENTHIN, Volker: *Öffentlichkeit und Erzählung. Überlegungen zu einem Problem der Bildung in pluralen Gesellschaften und zugleich ein Plädoyer für eine transzendental-kritische Medienpädagogik.* In: Lutz Koch; Christian Schönherr (Hrsg.): *Kant – Pädagogik und Politik*, S. 97-116.
- LAUSBERG, Michael: *Kant und die Erziehung.* Marburg 2009.
- LE GRAND ROBERT DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la Langue française de Paul Robert. Deuxième Édition entièrement revue et enrichie par Alain Rey. Tome VII: P-Raisi.* Montréal, Canada 1985.
- LEHMANN, Gerhard: *Einleitung.* In: *Kant's Gesammelte Schriften.* (AA) Band XXVII, S. 1037-1062.
- LITT, Theodor: *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems.* Stuttgart 1965.
- LOCHNER, Rudolf: *Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipien-geschichte und Grundlegung.* Meisenheim am Glan 1963.
- LOCKE, John: *Gedanken über Erziehung. Übersetzung, Anmerkungen und Nachwort von Heinz Wohlers.* Stuttgart 1970.
- LÖTZSCH, Frieder: *Kritik der Autorität. Das Sittengesetz als pädagogisches Problem bei Luther, Kant und Schleiermacher.* Köln 1974.
- LÖWISCH, Dieter-Jürgen: *Über den „Fortschritt zum Besseren“. Kants Stellung zum Wert utopischen Denkens.* In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 51, 1975, S. 19-35.
- LUCKNER, Andreas: *Erziehung zur Freiheit. Immanuel Kant und die Pädagogik.* In: *Pädagogik.* 55. Jahrgang. Heft 7-8, Juli-August 2003, S. 72-76.
- LUDWIG, Bernd: *Einleitung zur Ausgabe Immanuel Kant: Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre.* Hamburg 2017, S. XIII-XXIX.
- MALTER, Rudolf: *Kant über Erziehung und Schule. Ansprache bei der Verleihung des Namens "Immanuel Kant-Gymnasium" an das Staatliche Gymnasium (altsprachlich/neusprachlich) in Pirmasens am 18. September 1976.* In: *Chronik des Staatlichen Immanuel Kant-Gymnasiums Pirmasens. Documenta 1972-1976.* Herausgeber: Verein zur Förderung des Altsprachlichen Gymnasiums Pirmasens e.V., Pirmasens 1977, S. 9-23.
- MARX, Karl: *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band.* Berlin-Ost 1969.
- MENZER, Paul: *Die Kant-Ausgabe der Berliner Akademie der Wissenschaften.* In: *Kant-Studien* 49, 1957/58, Heft 4, S. 337-350.
- MESSER, August: *Kant als Erzieher.* Langensalza 1924. (Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin, Heft 994)
- MEYER, Sabine: *Der Rechtsfrieden als Prinzip moderner Friedenserziehung.* In: Lutz Koch; Christian Schönherr (Hrsg.): *Kant – Pädagogik und Politik*, S. 80-95.
- MEYER-DRAWE, Käte: *Sklaverei und Tändelei. Kant zu den Grenzen von Erziehung und Bildung.* In: Johanna Hopfner; Michael Winkler (Hrsg.): *Die aufgegebene Aufklärung. Experimente pädagogischer Vernunft*, S. 47-59.
- MIKHAIL, Thomas: *Kant als Pädagoge. Einführung mit zentralen Texten.* Paderborn 2017.
- MILLER-KIPP, Gisela: *„Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ - Pädagogische Antworten auf eine unsterbliche Frage, historisch durchgesehen.* In: Rainer Dietrich; Carsten Pfeiffer (Hrsg.): *Freiheit und Kontingenz. Zur interdisziplinären Anthropologie menschlicher Freiheiten und Bindungen.* Festschrift für Christian Walther. Heidelberg 1992, S. 267-283.

- MILZ, Bernhard: Der gesuchte Widerstreit. Die Antinomie in Kants Kritik der praktischen Vernunft. Berlin, New York 2002. (Kantstudien: Ergänzungshefte 139)
- MOREAU, Paul: L'éducation morale chez Kant. „Thèses“. Latour-Maubourg 1988.
- MÜLLER, Karl Ernst: Immanuel Kant und die Erziehungswissenschaft. Dissertation. Erlangen 1928.
- MUNZEL, Gisela Felicitas: Menschenfreundschaft: Friendship and Pedagogy in Kant. In: Eighteenth-Century Studies 32, 1988-89, Heft 2, S. 247-259.
Kant's Conception of Moral Character – The „Critical“ Link of Morality, Anthropology, and Reflective Judgement. Chicago 1999.
Anthropology and the Pedagogical Function of the Critical Philosophy. In: Kant und die Berliner Aufklärung. Akten des IX. Internationalen Kant-Kongresses. Band IV: Sektionen XI-XIV. Herausgegeben im Auftrag der Kant-Gesellschaft e.V. Herausgegeben von Volker Gerhardt, Rolf-Peter Horstmann und Ralph Schumacher. Berlin, New York 2001, S. 395-404.
Kant's Conception of pedagogy: toward education for freedom. Evanston 2012.
- MUSOLFF, Hans-Ulrich; HELLEKAMPS, Stephanie: Geschichte des pädagogischen Denkens. München 2006.
- NIETHAMMER, Arnolf: Kants Vorlesung über Pädagogik. Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung. Frankfurt am Main 1980.
- NOLTE, Ursula: Frauenbild und Frauenbildung in der Geschlechterphilosophie I. Kants. In: Zeitschrift für Pädagogik 9, Weinheim 1963, Heft 4, S. 346-362.
- OELKERS, Jürgen: Pädagogische Ethik – Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim, München 1992.
- OPITZ, Gerda: Kant und die Pädagogik – dargestellt an seinem Verhältnis zum Dessauer Philanthropin. In: Wissenschaftliche Hefte der Pädagogischen Hochschule *Wolfgang Ratke*. 2. Jahrgang. Köthen 1975, Nr. 1, S. 63-70.
- OVERHOFF, Jürgen: Immanuel Kant, die philanthropische Pädagogik und die Erziehung zur religiösen Toleranz. In: Dina Emundts (Hrsg.): Immanuel Kant und die Berliner Aufklärung. Wiesbaden 2000, S. 133-147.
- PAUEN, Michael: Zur Rolle des Individuums in Kants Geschichtsphilosophie. In: Kant und die Berliner Aufklärung, S. 35-43.
- PHILONENKO, Alexis: Introduction – Kant et le Problème de l'Éducation. In: Emmanuel Kant: Réflexions sur l'Éducation. Traduction, Introduction et Notes par Alexis Philonenko. Cinquième Édition. Paris 1987, S. 9-65.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel: Die Psychologie des Kindes. 2. Auflage. Olten, Freiburg 1973.
- PLEINES, Jürgen-Eckardt (Hrsg.): Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie. Würzburg 1985.
- PRANGE, Klaus: Lutz Koch: Kants ethische Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, Weinheim 2004, Heft 6, S. 930-933.
- PRAUSS, Gerold: Kant über Freiheit als Autonomie. Frankfurt am Main 1983.
- RATTNER, Josef: Große Pädagogen. München, Basel 1956.
- RAUSCH, Alfred: Immanuel Kant als Pädagoge. Zur zweihundertsten Wiederkehr seines Geburtstages. Annaberg 1924.
- REBLE, Albert: Leben und Werk Johann Bernhard Basedows. In: Johann Bernhard Basedow: Ausgewählte Schriften, S. 253-264.
- REICH, Klaus: Rousseau und Kant. Tübingen 1936.
- RITZEL, Wolfgang: Kant und die Pädagogik. In: Ders.: Die Vielheit der pädagogischen Theorien und die Einheit der Pädagogik. Wuppertal 1968, S. 84-104.
Wie ist Pädagogik als Wissenschaft möglich. Kants Beiträge zur Pädagogik und ihrer Grundlegung. In: Jürgen-Eckardt Pleines (Hrsg.): Kant und die Pädagogik, S. 37-45.
- ROESSLER, Wilhelm: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen (1755). In: Ders.: Schriften zur Kulturkritik, S. 77-269.

- Abhandlung über die Frage: Hat der Wiederaufstieg der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen (1750). In: Ders.: Schriften zur Kulturkritik, S. 5-59.
- Emil oder Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. 10. Auflage. Paderborn u. a. 1991.
- Émile ou de l'Éducation. Texte établis par Charles Wirz, présenté et annoté par Pierre Burgelin. In: Ders.: Œuvres complètes. IV. Émile – Éducation – Morale – Botanique. Édition publiée sous la Direction de Bernard Gagnebin et Marcel Raymond. Paris: Éditions Gallimard 1969, S. 239868.
- Schriften Band 1. Hrsg. von Henning Ritter. Ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main u. a. 1991.
- Schriften Band 2. Hrsg. von Henning Ritter. Ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main u. a. 1991.
- Schriften zur Kulturkritik. Eingeleitet, übersetzt und hrsg. von Kurt Weigand. 5. Auflage. Hamburg 1995.
- Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. In Zusammenarbeit mit Eva Pietzcker neu übersetzt und herausgegeben von Hans Brockard. Stuttgart 1991.
- RUBERG, Christiane: Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern. Bad Heilbrunn/Obb. 2002.
- RUHLOFF, Jörg: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 51, 1975, S. 2-18.
- SANDER, Ferdinand: Wolke, Christian Hinrich. In: Allgemeine Deutsche Biographie. Herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Band 44. Leipzig 1898, S. 134-136.
- SAWICKI, Franz: Die Lebensphilosophie Kants und ihre pädagogische Bedeutung. In: Pharos 8, 1917, S. 257-279.
- SCHEUERL, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, München 1991 (2. Auflage)
- SCHICK, Friedrike: Vom Guten, das noch stets das Böse schafft. Hegels Moralitätskritik. In: Jahrbuch für Philosophie des Forschungsinstituts für Philosophie. Hannover 1995, Bd. 6, S. 47-67.
- SCHMIDT, Doris: Ansätze zu einer systematischen Pädagogik bei I. Kant und den frühen pädagogischen Kantianern. Dissertation zur Erlangung des Grades Doktor der Philosophie an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz. Speyer 1981.
- SCHMITT, Hanno: Versuchsschule vor zweihundert Jahren. Ein Besuch am Dessauer Philanthropin. In: Jörn Garber (Hrsg.): „Die Stammutter aller guten Schulen“, S. 169-177.
- SCHMUCKER, Josef: Die Ursprünge der Ethik Kants in seinen vorkritischen Schriften und Reflektionen. Meisenheim am Glan 1961.
- SCHÖNECKER, Dieter: Kants Begriff transzendentaler und praktischer Freiheit. Eine entwicklungsgeschichtliche Studie unter Mitarbeit von Stefanie Buchenau und Desmond Hogan. Berlin, New York 2005. (Kantstudien: Ergänzungshefte 149)
- SCHÖNHERR, Christian: Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer „Konstruktivität“. Würzburg 2003.
- Über Kant, das Böse und die Frage nach der ethischen Bildung der Menschen. In: Lutz Koch; Christian Schönherr (Hrsg.): Kant – Pädagogik und Politik, Würzburg 2005, S. 45-60
- SCHWARZ, Walther: Immanuel Kant als Pädagoge. Langensalza 1915.
- SCHUFFENHAUER, Heinz; SCHUFFENHAUER, Werner: Pädagogisches Gedankengut bei Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach. Berlin-Ost 1984.
- STANGNETH, Bettina: Kants schädliche Schriften. In: Immanuel Kant: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. Hamburg 2003.
- STARK, Werner: Nachforschungen zu Briefen und Handschriften Immanuel Kants. Berlin 1993.
- Nachwort. In: Immanuel Kant: Vorlesung zur Moralphilosophie, S. 371-407.
- Vorlesung – Nachlass – Druckschrift? Bemerkungen zu *Kant über Pädagogik*. In: Reinhard Brandt; Werner Stark (Hrsg.): Zustand und Zukunft der Akademie-Ausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Schriften. Kant-Studien 91. Sonderheft 2000, S. 94-105.
- STAUDINGER, Franz: Kants Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart. In: Kant-Studien 9, 1904, S. 211-246.

- von STECHOW, Elisabeth: Erziehung zur Normalität – Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden 2004.
- STRÜMPPELL, Ludwig: Die Pädagogik Kants und Fichtes. Leipzig 1894.
- STURMA, Dieter: Jean-Jacques Rousseau. München 2001. (Beck'sche Reihe 549)
- SÜNKEL, Wolfgang: Im Blick auf Erziehung – Reden und Aufsätze. Bad Heilbrunn 1994.
Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim, München 1996.
Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Weinheim, München 2010.
- THAMIN, Raymond: Préface. In: Emmanuel Kant: Traité de Pédagogie. Traduction Jules Barni. Avec une Préface, des Sommaires analytiques et un Lexique par Raymond Thamin. Cinquième Édition. Paris 1931, S. 1-34.
- THÖNY-SCHWYN, Giosua: Transzendentalphilosophische Begründung weltanschauungsphilosophischer Forschungs- und Bildungsphilosophie im Ausgang von Immanuel Kant, Ernst Cassirer und Martin Heidegger. Bern u. a. 1999.
- TIMMERMANN, Jens: Sittengesetz und Freiheit. Untersuchungen zu Immanuel Kants Theorie des freien Willens. Berlin, New York 2003.
- TREML, Alfred: Klassiker – Die Evolution einflussreicher Semantik, 2 Bände. Sankt Augustin 1997/1999
- TRÉSOR de la LANGUE FRANÇAISE. Dictionnaire de la Langue du XIX^e et du XX^e Siècle (1789-1960). Tome treizième (Pénible – Ptarmigan). Paris: Gallimard 1988.
- VOGEL, Peter: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant. Frankfurt am Main u.a. 1990.
Das Kausalitätsproblem bei Kant und in der Erziehungswissenschaft. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 58, 1982, S. 295-310.
- VOGT, Theodor (Hrsg.): Immanuel Kant. Über Pädagogik. Mit Kant's Biographie. Langensalza 1878.
- VOLTAIRE: Brief an Rousseau vom 30. August 1755. In: Rousseau: Schriften zur Kulturkritik, S. 301-309.
- VORLÄNDER, Karl: Immanuel Kant – Der Mann und das Werk. Dritte Auflage. Wiesbaden 2003.
Kant als Pädagoge. In: Monatsschrift für Höhere Schulen 16, Berlin 1917, S. 449-454.
- WAGNER, Richard: Kant und Basedow. In: Die Deutsche Schule. Monatsschrift. Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von Robert Rissmann. Leipzig und Berlin, XI. Jg. 1907, S. 16-27 u. 79-89.
- 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: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66, 1990, Nr. 3, S. 335-351.
- WEISCHEDEL, Wilhelm: Kant und das Problem der Erziehung zur Freiheit. In: Neue Sammlung 9, 1969, S. 520-529.
- WEISSKOPF, Traugott: Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie. Zürich 1970.
Kant und die Pädagogik. In: Information Philosophie 2, Lörrach 1974, Heft 2, S. 2-4.
- WENGER-HADWIG, Angelika (Hrsg.): Schule zwischen Disziplin und Freiheit. Innsbruck 2000.
- WERSCHKULL, Friederike: Ästhetische Bildung und reflektierende Urteilskraft. Zur Diskussion ästhetischer Erfahrung bei Rousseau und ihrer Weiterführung bei Kant. Weinheim 1994.
- WILLASCHEK, Marcus (Hrsg.) u.a.: Kant-Lexikon, 3 Bände. Berlin 2015.
- WINKELS, Theo: Kants Forderung nach Konstitution einer Erziehungswissenschaft. Dissertation. München 1984.
- WITTIG, Hans-Georg: Wiedergeburt als radikaler Gesinnungswandel. Über den Zusammenhang von Theologie, Anthropologie und Pädagogik bei Rousseau, Kant und Pestalozzi. Heidelberg 1970.
- WÖRTERBUCH PÄDAGOGIK. Von Horst Schaub und Karl G. Zenke. 4., grundlegend überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2000.

