



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

"Über Fördermöglichkeiten und Gefährdungen
menschlicher Selbstbestimmung
nach Immanuel Kant"

verfasst von

Manfred Wiedner, BA BEd

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Danksagung

Ich danke Herrn Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß für die gute Betreuung, meiner Familie für den Rückhalt und meiner Freundin Antonette für ihre Geduld.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit,

1. dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe, und
2. dass ich die Masterarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, _____
Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1. Forschungsmethode – Hermeneutik	4
1.1 Verstehen als Ziel der Hermeneutik.....	5
1.2 Ursprung und Entwicklung der Hermeneutik.....	6
1.3 Der Prozess hermeneutischen Verstehens – die hermeneutische Spirale.....	7
1.4 Methodische Grundsätze der hermeneutischen Interpretation	8
2. Über den Aufklärer Immanuel Kant – historische und lebensweltliche Bezüge	12
2.1 Zeitliche Einordnung – Die Epoche der Aufklärung und ihre zentralen Anliegen	12
2.2 Zur Person Immanuel Kant (1724-1804) – Kurzbiografie.....	14
2.3 Schriften, die für die Erfassung des Kantschen Begriffs von „Selbstbestimmung“ bedeutsam sind – Quellenkritik	20
3. Klärung des Kantschen Begriffs der „Selbstbestimmung“	22
3.1 Kants Vorstellung vom Menschen als „Zweck an sich selbst“	22
3.2 Kants Forderung nach Selbstbestimmung als Konsequenz seiner Vorstellung vom Menschen als „Zweck an sich selbst“	23
3.3 Selbstbestimmung nach Kant als Selbstbestimmung des Willens zum Guten	24
3.4 Komponenten von Selbstbestimmung im Kantschen Sinne.....	27
3.5 Selbstbestimmung als Bedingung für das Erreichen der „Bestimmung des Menschen“	29
3.6 Selbstbestimmung als „Pflicht“ und Bedingung menschlicher Würde	31
4. Kants Vorstellung von der Erziehung als einer <i>notwendigen</i> Bedingung von Selbstbestimmung	32
4.1 Die Notwendigkeit der Erziehung vor dem Hintergrund der Natur des Einzelwesens	33
4.1.1 Instinktangel und Vernunftarmut – „Rohigkeit“	33
4.1.2 Der „Hang zur Freiheit“ – „Wildheit“.....	36
4.1.3 Der „Hang zum Bösen“.....	37
4.1.4 Die „ursprüngliche Anlage zum Guten“	40

4.2 Die Notwendigkeit der Erziehung vor dem Hintergrund des „juridischen und ethischen Naturzustands“ der Menschengattung	42
5. Kants Vorstellung von Erziehung als einer <i>problematischen</i> Bedingung von Selbstbestimmung	44
5.1 Erziehung als größtes und schwerstes Problem des Menschen	45
5.1.1 Das Problem der unvollkommenen „Erziehungskunst“	46
5.1.2 Das Problem der Gestaltung und Ausrichtung des Erziehungsplans	47
5.1.3 Das Problem der Verbreitung der „Erziehungskunst“	50
5.2 Das Problem der Freiheitskultivierung	51
5.2.1 Die Kultivierung der Freiheit als Weg zur vernunftbasierten Selbstbestimmung	51
5.2.2 Über die Notwendigkeit des Zwangs in der Erziehung	53
5.2.3 Das Problem der Kultivierung der Freiheit bei notwendigem Zwang.....	53
6. Fördermöglichkeiten menschlicher Selbstbestimmung nach Kant.....	57
6.1 Wartung	57
6.2 Disziplinierung	58
6.3 Kultivierung	59
6.4 Zivilisierung	60
6.5 Moralisierung.....	65
6.5.1 Die Gründung eines Charakters	67
6.5.2 Ethische Unterweisung – die Vermittlung moralischen Wissens	68
6.5.2.1 Ethische Katechetik.....	69
6.5.2.2 Ethische Kasuistik	72
6.5.2.3 Ethische Exemplarik.....	73
6.5.3 Ethische Motivation	73
6.5.4 Ethische Asketik	77
6.5.4.1 Die Entwicklung des „wackeren Gemüts“	77
6.5.4.2 Die Arbeit am „fröhlichen Herzen“	79
6.5.4.3 Die Stärkung durch „natürliche“ Religion.....	80
6.5.4.4 Die Erfahrung des Erhabenen.....	83
6.5.5 Über die „Revolution der Denkungsart“ und die „Reform der Sinnesart“ als Bedingungen von Moralität	85

6.5.6 Freiheitssichernde republikanische Staatsverfassungen und friedenssichernder Völkerbund als Bedingungen des Fortschritts der Moralisierung in der gesamten Menschengattung.....	88
7. Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung nach Kant.....	91
7.1 Gefährdungen der Selbstbestimmung, die im Zusammenhang mit der Komponente der „Willensfreiheit“ stehen	91
7.1.1 Die fehlende Freiheit des Willens zur Selbstbestimmung durch das „Brechen“ des Willens	92
7.1.2 Willensfreiheit erlaubt auch Unwillen.....	92
7.2 Gefährdungen der Selbstbestimmung, die im Zusammenhang mit der Komponente der „Vernunft“ stehen.....	92
7.2.1 Mangelnde Wartung als Gefährdung des Überlebens, der Voraussetzung des Vernunftaufbaus	94
7.2.2 Ausbleibende Kultivierungsmaßnahmen	94
7.2.3 Mangelnde Disziplinierung	95
7.2.4 Zwangsmaßnahmen, die nicht vernünftig erklärbar sind bzw. von der erziehenden Person nicht erklärt werden	95
7.2.5 Dressierende Erziehung.....	96
7.2.6 Fehlendes wissenschaftliches Vorantreiben und Verbreiten der „Erziehungskunst“	97
7.2.7 Schwächen und Krankheiten der Seele	97
7.3 Gefährdungen der Selbstbestimmung, die mit der Komponente „Sich seines eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen bedienen“ in Zusammenhang stehen	98
7.3.1 Gängelnde Erziehung.....	98
7.3.2 Faulheit	98
7.3.3 Feigheit	99
7.4 Gefährdungen der Selbstbestimmung, die im Zusammenhang mit der Komponente der „Wahl ausschließlich ‚guter‘ Zwecke, allein um ihres Gutseins willen“ stehen	101
7.4.1 Fehlende ethische Unterweisung	101
7.4.2 Fehlende ethische Motivation.....	101
7.4.3 Der „Hang zum Bösen“.....	102
7.4.4 Die „Gebrechlichkeit der menschlichen Natur“ – fehlende Asketik.....	103
7.4.5 Die „Unlauterkeit des menschlichen Herzens“	103
7.4.6 „Wildheit“ – mangelnde Disziplinierung bzw. fehlende Unterordnung unter Regeln	104
7.4.7 Das Fehlen gerechter inner- und zwischenstaatlicher Verhältnisse	104

7.5 Gefährdungen, die mit der Komponente „Geschicklichkeit und Weltklugheit“ in Zusammenhang stehen	105
7.5.1 Mangelnde Kultivierungsmaßnahmen – fehlende „Geschicklichkeit“	105
7.5.2 Mangelnde Zivilisierung – das fehlende „Vermögen, seine Geschicklichkeit gut an den Mann zu bringen“	106
8. Zusammenfassung meiner Forschungsergebnisse hinsichtlich der Fördermöglichkeiten und Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung nach Kant	106
9. Über die Brauchbarkeit der Kantschen Erziehungstheorie für meine Arbeit als Lehrer in einer österreichischen Volksschule der Gegenwart...	110
9.1 Die Schule als vorzüglicher Ort Kantscher Erziehung zur Selbstbestimmung?	111
9.2 Selbstbestimmung im Kantschen Sinne als lehrplankonformes Erziehungsziel	114
9.3 Das Volksschulkind als ansprechbarer Adressat einer Erziehung zur Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft	114
9.4 Kants Erziehungstheorie als überzeitlich einsetzbare Theorie?	115
9.5 Über die Nützlichkeit der Kantschen Erziehungstheorie für meine Praxis	120
10. Schlussbemerkung	122
Literaturverzeichnis.....	130
11. Anhang	135
11.1 Lebenslauf.....	135
11.2 Kurzfassung	136
11.3 Abstract.....	137

Einleitung

Meine berufliche Tätigkeit als Volksschullehrer basiert auf Lehrplanvorgaben, die definieren, was in der Grundschule im Zuge der Unterrichts- und Erziehungsarbeit angestrebt werden soll. Der Lehrplan der Volksschule (LP) beinhaltet neben den Bildungs- und Lehraufgaben, dem Lehrstoff und den didaktischen Grundsätzen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände auch ein übergeordnetes „Allgemeines Bildungsziel“ (LP, 2012, S. 9), das an prominenter Stelle – nämlich im ersten Teil des Lehrplans – beschrieben wird. Man liest dort unter anderem, dass der Unterricht „Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern [hat, Anm. d. Verf.]“ (ebenda). Die Schülerinnen und Schüler sollen demnach im Zuge des Volksschulunterrichts beim Aufbau der Fähigkeiten, selbst urteilen, selbst kritisieren, selbst entscheiden und handeln zu können, unterstützt werden. In ihrem Zusammenspiel ermöglichen jene aufzubauenden Kompetenzen eine „*Elementarleistung menschlicher Praxis*“ (Gerhardt, 1999, S. 1434), nämlich „Selbstbestimmung“. Volker Gerhardt bezeichnet sie auch als „Fähigkeit des Menschen, nach eigener Einsicht zu handeln“ (ebenda, S. 1432). Die Ermöglichung und Förderung von „Selbstbestimmung“ als einem Handeln nach eigener Einsicht bzw. nach eigenen Gründen erscheint als ein bedeutendes Bildungsziel des Volksschulunterrichts. Angestrebt und gefördert werden soll dem Lehrplan zufolge allerdings nicht eine Art der Selbstbestimmung, die dem Einzelwesen blanken Egoismus bzw. völlige Willkürfreiheit zugesteht, sondern eine sozialverträgliche Form der Selbstbestimmung, die stets auch das Allgemeinwohl – etwa die Einhaltung der Menschenrechte, Frieden, Gerechtigkeit, den Schutz der Umwelt usw. – zum Ziel hat (vgl. LP, 2012, S. 9). Als „Allgemeines Bildungsziel“ lässt sich dem Lehrplan zufolge also eine besondere Form der Selbstbestimmung ausmachen, nämlich eine, bei der „der Individualismus eingebunden wird in Selbstverpflichtungen für gemeinsam Wichtiges“ (Speck, 1997, S. 82).

Wenn eine Selbstbestimmung, die stets auch das Wohl aller berücksichtigt, im Lehrplan zum Bildungsziel erhoben wird, zeigt das schon, dass man seitens der Lehrplanverantwortlichen davon ausgeht, dass sie nicht „naturwüchsig“ – ohne weiteres Zutun von Erziehern und Zögling gleichsam automatisch –

zustande kommt. Wie aber – frage ich mich als Lehrperson wie auch als Student der Bildungswissenschaft – kann eine sozialverträgliche Form der Selbstbestimmung mittels Erziehung und Unterricht gefördert werden? Der Lehrplan der Volksschule beinhaltet an zahlreichen Stellen Forderungen, die als Ansatzpunkte bzw. Hinweise für die Lehrperson verstanden werden können. Er verlangt etwa, die Kinder zum Denken (vgl. LP, 2012, S. 27, 48, 58, 61f, 79, 147, 164) sowie zu selbstständigen Urteilen (vgl. ebenda, S. 9), Bewertungen (vgl. ebenda, S. 84, 85, 92) und begründeten Meinungsäußerungen (vgl. ebenda, S. 108, 118, 120) zu ermuntern und sie zu einer kritischen Grundhaltung anzuregen, die darin bestehe, „nicht alles unbefragt hin[zun]ehmen“ (ebenda, S. 118). Insbesondere zu Medien (vgl. ebenda, S. 43), Umwelt (vgl. ebenda, S. 185), Konsum (vgl. ebenda, S. 86), Verkehr (vgl. ebenda, S. 44) und Sozialverhalten (vgl. ebenda, S. 53) sollen die Heranwachsenden dem Lehrplan zufolge kritisch Stellung beziehen. Der Lehrplan verlangt weiters, die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Entscheidungen (vgl. ebenda, S. 46, 92, 102, 177, 181, 213) herauszufordern und sie beim Aufbau vielfältiger Handlungskompetenzen (vgl. ebenda, S. 27, 40, 46, 84, 88, 90 usw.) zu unterstützen. Er fordert aber auch, dass die Kinder zu einem verantwortungsvollen Umgang mit ihren Handlungskompetenzen (vgl. ebenda, S. 90, 93) angeleitet und an Regeln und Normen gewöhnt (vgl. ebenda, S. 9) werden sowie ganz allgemein ein soziales Lernen, bei dem „der Weg [...] von der Entwicklung möglichst vieler positiver Ich-Du-Beziehungen über den Aufbau eines Wir-Bewusstseins zur gemeinsamen Verantwortung aller für alle [führen soll, Anm. d. Verf.]“ (ebenda, S. 26). Nicht zuletzt sind im Lehrplan „Politische Bildung“ und „Friedenserziehung“ (vgl. ebenda, S. 18) als fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien verankert, die auch als im Dienste des Aufbaus einer sozialverträglichen Selbstbestimmung stehend gelesen werden können. Der Lehrplan definiert also viele einzelne Bildungs- und Lehraufgaben, die man als „Puzzelteile“ im Hinblick auf den Aufbau einer sozialverträglichen Selbstbestimmung interpretieren kann. Eine explizite, zusammenhängende Theorie darüber, wie die Entwicklung einer Selbstbestimmung, die das Allgemeinwohl nicht aus dem Blick verliert, pädagogisch gefördert werden kann, sucht man im Lehrplan allerdings vergeblich.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für mich als Lehrperson das Problem, dass ich mich selbst nach einer angemessenen Theorie umsehen muss, wenn ich in meinem Erziehungsalltag im Hinblick auf das „Allgemeine Bildungsziel“ einer sozialverträglichen Selbstbestimmung theoriebasiert vorgehen möchte. Auf meiner Suche nach einer zum „Allgemeinen Bildungsziel“ der Volksschule passenden Theorie bin ich in der Geschichte der Pädagogik auf Kant gestoßen. Der Philosoph und Pädagoge Immanuel Kant (1724-1804) hat nicht nur den Begriff der „Selbstbestimmung“ erstmals nachweislich verwendet (vgl. Gerhardt, 1999, S. 1433), sondern vor mehr als zweihundert Jahren auch schon eine umfassende Theorie dazu entworfen, auf welchem Wege eine Selbstbestimmung, die stets auch das Allgemeinwohl berücksichtigt, in Erziehung und Unterricht gefördert bzw. aufgebaut werden kann. Ich möchte in meiner Masterarbeit zum einen den von Kant vorgeschlagenen, erzieherischen Weg zu einer sozialverträglichen Selbstbestimmung vorstellen bzw. nachzeichnen und Gefährdungen herausarbeiten, durch die Kant ein erfolgreiches Beschreiten dieses Weges bedroht sieht. Zum anderen will ich untersuchen, ob bzw. inwiefern Kants Erziehungstheorie auch noch heute für meine Aufgabe – die Hinführung der Schülerinnen und Schüler zum „Allgemeinen Bildungsziel“ der Volksschule – hilfreich sein kann. Meine Forschungsfragen lauten dementsprechend:

Durch welche Maßnahmen kann nach Immanuel Kant das heranwachsende Individuum auf seinem Weg zu einer Selbstbestimmung, die das Wohl aller berücksichtigt, gefördert werden und wodurch ist das Einzelwesen in dem erfolgreichen Beschreiten dieses Weges nach Kant gefährdet? Zudem frage ich danach, ob bzw. inwiefern Kants Erziehungstheorie auch noch heute für meine Arbeit als Volksschullehrer im Hinblick auf das „Allgemeine Bildungsziel“ einer sozialverträglichen Selbstbestimmung als relevant und hilfreich erachtet werden kann.

Nach der Vorstellung meiner Forschungsmethode im ersten Kapitel, werde ich im zweiten Abschnitt der Arbeit die historischen und lebensweltlichen Bezüge beleuchten, in denen Kant und seine Schriften zum Thema der

Selbstbestimmung stehen. Das dritte Kapitel dient der Klärung des Kantschen Begriffs von „Selbstbestimmung“. Es wird darin erläutert, warum Kant Selbstbestimmung fordert, wie er sie versteht und welche zentralen Komponenten Selbstbestimmung im Kantschen Sinne umfasst. Nach der Klärung des Kantschen Begriffs der „Selbstbestimmung“ werde ich im vierten Abschnitt Kants Vorstellung von der Natur des Menschen und der Erziehung als einer folglich notwendigen Bedingung für die Realisierung von Selbstbestimmung thematisieren. Inwiefern Kant Erziehung gleichzeitig aber auch als problematische Bedingung von Selbstbestimmung begreift, kommt im fünften Kapitel zur Sprache. Im darauf folgenden sechsten Abschnitt werde ich die Fördermöglichkeiten menschlicher Selbstbestimmung nach Kant – gegliedert nach den Bereichen Wartung, Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung – im Detail herausarbeiten. Bezug nehmend auf die verschiedenen Komponenten Kantscher Selbstbestimmung werden im siebenten Kapitel jene Gefährdungen im Einzelnen expliziert, durch die Kant das Gelingen menschlicher Selbstbestimmung bedroht sieht. Der achte Abschnitt bietet eine Zusammenfassung meiner Forschungsergebnisse hinsichtlich der Fördermöglichkeiten und Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung nach Kant. Im neunten Kapitel bemühe ich mich um eine argumentativ gut begründete Beantwortung der Frage, ob bzw. inwiefern Kants Erziehungstheorie für meine Arbeit als Lehrer in einer österreichischen Volksschule der Gegenwart nützlich sein kann. Die Schlussbemerkung am Ende der Arbeit beinhaltet einen Vorschlag, was über Kants Erziehungstheorie hinausweisend angestrebt werden könnte, um das spätmoderne Individuum in seiner durch moralische Überdetermination charakterisierten Lebenswelt für den *Versuch*, sich nach dem Gesetz der Vernunft selbst zu bestimmen, zu stärken.

1. Forschungsmethode – Hermeneutik

Zum Herausarbeiten der Fördermöglichkeiten und Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung nach Immanuel Kant bediene ich mich der Methode der Hermeneutik. Das hermeneutische Verfahren gilt als fester Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden (vgl. Krüger, 2009, S. 184). Die Hermeneutik ist auf Verstehen hin ausgerichtet.

1.1 Verstehen als Ziel der Hermeneutik

Der Begriff der „Hermeneutik“ stammt vom griechischen Terminus „hermeneuein“ ab, der so viel wie „erklären“, „dolmetschen“ oder „auslegen“ bedeutet (vgl. Gadamer, 1974, S. 1062). So wie sich der Götterbote Hermes dem Mythos nach einst darum bemüht hat, die Botschaften der Götter den Menschen verständlich zu machen, geht es – wie der deutsche Philosoph Hans-Georg Gadamer (1900-2002) bemerkt – auch in der Hermeneutik um die Übertragung von Sinnzusammenhängen aus einer „fremden“ Welt in eine andere, nämlich in die eigene (vgl. ebenda). Die Hermeneutik versucht dem Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer zufolge, den tieferen, nicht unmittelbar erschließbaren und vorerst unklaren Sinn eines Studienobjekts – z. B. eines Textes, eines Bildes, eines Gegenstandes, einer beobachteten Situation, einer Geste oder Gebärde – ans Licht zu befördern (vgl. Rittelmeyer, 2006a, S. 1f).

Bei den Studienobjekten in meiner Forschungsarbeit handelt es sich um Kantsche Schriften, die in unterschiedlicher Weise das Thema der Selbstbestimmung bzw. deren Fördermöglichkeiten und Gefährdungen berühren und deren Sinn ich unter Berücksichtigung der Lebensgeschichte des Autors und der Entstehungszeit der Werke zu erschließen versuche. Die hermeneutischen Anstrengungen, die ich im Rahmen meiner Masterarbeit unternehme, sind also auf Kantsche Texte gerichtet. Sie können mit Rittelmeyer als Bemühen begriffen werden, die „Texte bzw. deren Urheber und ihr historisches Umfeld zu verstehen“ (ebenda, S. 1).

Die Kantschen Texte, deren Sinn ich im Rahmen meiner Arbeit erschließen möchte, sind aus Zeichen, nämlich aus Schriftzeichen, zusammengesetzt. Weil Texte aus Schriftzeichen bestehen und Schriftzeichen bloß Symbole – Hinweise auf die beschriebene Sache – nicht aber die Sache selbst sind, erlauben Texte unterschiedliche „Lesarten“ bzw. Interpretationsmöglichkeiten und eröffnen damit Spielräume des Verstehens (vgl. ebenda, S. 13). Verstehen – das Ziel einer hermeneutischen Analyse – kann dementsprechend nach Rittelmeyer weniger durch ein einfaches, schematisches bzw. geradliniges Entschlüsseln des Forschungsgegenstandes verwirklicht werden, sondern meint eher ein vorsichtiges Herumgehen um den Gegenstand, ein „Umstehen“ des Gegenstandes, das es erlaubt, ihn von

verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten (vgl. ebenda, S. 14). Ziel dieser mehrperspektivischen Beschau ist nach Rittelmeyer nicht die Generierung einer endgültigen Tatsachenaussage über das Forschungsobjekt, sondern das Hervorbringen einer Interpretation, die das Fremde und Rätselhafte des Forschungsgegenstandes vielleicht ein Stück weit aufzuklären vermag, nie aber gänzlich auflöst und manchmal auch nur feststellt (vgl. ebenda, S. 14f). Da man sich nie sicher sein könne, ob eine Interpretation umfassend und „richtig“ ist, müsse man jede Interpretation als grundsätzlich erweiter- bzw. korrigierbar und damit prinzipiell unabschließbar erachten (vgl. ebenda, S. 18; Krüger, 2009, S. 187). Solange man einer vorgenommenen, fachwissenschaftlichen Interpretation allerdings keine schlüssige, alternative Lesart gegenüberstellen kann, darf die Interpretation nach Rittelmeyer aber zumindest als vorläufig abgeschlossen betrachtet werden (vgl. Rittelmeyer, 2006a, S. 18). Krüger geht davon aus, dass im Hinblick auf das Verstehen von Texten „eine absolute Übereinstimmung zwischen dem Verstehenden und dem Produzenten des Textes [...] kaum herzustellen“ ist (Krüger, 2009, S. 187).

1.2 Ursprung und Entwicklung der Hermeneutik

Das Bemühen, Texte möglichst „richtig“ zu verstehen bzw. auszulegen und dafür eine entsprechende „Lehre“ zu entwickeln, hat eine lange Tradition, deren Ansätze bis in die Antike zurückreichen (vgl. Krüger, 2009, S. 184). Seit dem aufkommenden Mittelalter ist die Hermeneutik in erster Linie eine theologische und juristische Praxis gewesen, die sich hauptsächlich mit der Interpretation der Bibel und der Auslegung von Gesetzestexten beschäftigt hat (vgl. ebenda).

Eine allgemeine Hermeneutik – für sämtliche Textarten – ist erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts von dem Theologen und Philosophen Friedrich D. E. Schleiermacher (1768-1834) unter dem Titel „Kunstlehre des Verstehens“ entwickelt worden (vgl. ebenda). Schleiermacher hegte Krüger zufolge – entgegen heutiger Annahmen – noch die Hoffnung, durch die Verbindung von grammatischem und psychologischem Verstehen einen „Text ebensogut, nach Möglichkeit besser als ihre Produzenten zu verstehen“ (ebenda).

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts hat dann der Philosoph und Begründer der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Wilhelm Dilthey (1833-1911), an

Schleiermachers Überlegungen anknüpfend die allgemeine Hermeneutik, die ursprünglich allein auf das Verstehen von Texten hin ausgerichtet war, auf das Verstehen sämtlicher, menschlicher Lebensäußerungen – wie etwa Bilder, Kunstwerke usw. – ausgedehnt und in Abgrenzung zu den auf Erklärungen hin orientierten Methoden der Naturwissenschaften zur methodologischen Basis der Geisteswissenschaften erhoben (vgl. ebenda, S. 184f). Für Dilthey, der nach Krüger für Prozesse des Verstehens insbesondere die Berücksichtigung des „objektiven Geistes“ forderte, zu dem er alle Lebensbezüge einer Zeit bzw. einer Kultur – wie etwa Sprache, Institutionen, Kunstwerke, Bräuche, Sitten, Werte usw. – zählte, war Verstehen der „Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen“ (Dilthey nach Krüger, 2009, S. 185). Die Hermeneutik als das Bemühen um das Verstehen von Zeichen nimmt nach Krüger – wenn auch in immer wieder überarbeiteter bzw. weiterentwickelter Form – bis heute einen bedeutenden Platz in der qualitativen, sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung ein und ist auch im Bereich der quantitativen Forschung – etwa bei der Formulierung von Hypothesen oder der Auswertung von statistischen Ergebnissen – unabdinglich (vgl. Krüger, 2009, S. 190).

1.3 Der Prozess hermeneutischen Verstehens – die hermeneutische Spirale

Wenn ein Leser zum ersten Mal an einen Text herangeht – also zu Beginn des Verstehensprozesses – ist nach Krüger die Differenz zwischen dem Textverständnis des Autors und jenem des Lesers, die Krüger „hermeneutische Differenz“ nennt, in der Regel groß (vgl. Krüger, 2009, S. 187). Dieser Abstand zwischen dem Verstehen des Interpreten und den Intentionen des Autors könne aber in einer Bewegung nach dem Modell des hermeneutischen Zirkels, das von Dilthey in Anlehnung an Schleiermacher entwickelt wurde, reduziert werden (vgl. ebenda).

Dabei gelte es zum einen, das eigene, ursprünglich oft bruchstückhafte Vorverständnis des Textes nach dem Lesen des Textes dem Textverständnis entsprechend zu erweitern bzw. zu korrigieren und mit diesem modifizierten Vorverständnis erneut an den Text heranzugehen, um ein noch besseres Textverständnis zu erzielen (vgl. Krüger, 2009, S. 186f). Durch das

mehrmalige Wiederholen dieses Vorganges könne in einer spiralförmigen Bewegung ein zunehmend besseres Textverständnis erreicht werden (vgl. ebenda, S. 187).

Zum anderen müsse man die einzelnen Teile eines Textes lesen, um den gesamten Text gut verstehen zu können und habe umgekehrt aus der Kenntnis des Gesamtzusammenhanges eines Textes bessere Chancen, Detailabschnitte präzise zu erfassen (vgl. ebenda). „Die hermeneutische Spirale besteht also auch darin, dass der Teil vom Ganzen her verstanden, modifiziert und erweitert wird und sich umgekehrt das Ganze von den Teilen her bestimmt“ (ebenda, S. 187).

1.4 Methodische Grundsätze der hermeneutischen Interpretation

Wenngleich es für hermeneutische Analysen nach Rittelmeyer keine dezidierten Regeln des methodischen Vorgehens gibt und die Hermeneutik oft als individuell gestaltbare „Kunst“ der Auslegung bezeichnet werde, lassen sich nach Rittelmeyer doch so etwas wie methodische Grundsätze benennen, die als hilfreich erachtet werden können, wenn man bei einer Interpretation in methodisch reflektierter, wissenschaftlicher Weise vorgehen möchte (vgl. Rittelmeyer, 2006b, S. 42). Ich werde mich bei meinen Interpretationen an diesen, von Rittelmeyer formulierten, methodischen Grundsätzen der hermeneutischen Interpretation orientieren.

Als ersten methodischen Grundsatz nennt Rittelmeyer das Bewusstmachen des eigenen Vorverständnisses der zu interpretierenden Sache, wozu er das Aufspüren der eigenen Vorannahmen, das Offenlegen des erkenntnisleitenden Interesses sowie das Bewusstmachen von Sympathien und Antipathien zählt (vgl. ebenda, S. 43). Eine detaillierte und weit reichende Darlegung meines Vorverständnisses hinsichtlich jedes einzelnen Kantschen Textes, den ich im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit hermeneutisch analysieren werde, wäre zwar grundsätzlich möglich, würde aber den Rahmen der Arbeit bei Weitem überdehnen. Ich möchte statt dessen – wohl wissend, dass man sich selbst niemals gänzlich durchsichtig ist – versuchen, mir zumindest in Grundzügen jenes Vorverständnis bewusst zu machen, mit dem ich an die Kantschen Texte insgesamt herangehe. Insofern mir Immanuel Kant – nicht zuletzt aus dem Studium der Bildungswissenschaft – als berühmter Vertreter

der Aufklärung bekannt ist, gehe ich von der Vorannahme aus, dass seine Texte vom Leitgedanken der Aufklärung – „Habe Mut, dich deines e i g e n e n Verstandes zu bedienen!“ (Aufklärung, A 481) – getragen sind. Dass in Kants Schriften erstmals in der Geschichte nachweislich der Begriff der „Selbstbestimmung“ vorkommt, ist mir aus Volker Gerhardts Beitrag zum Terminus der „Selbstbestimmung“ in der „Enzyklopädie Philosophie“, den ich im Vorfeld meiner Masterarbeit zur ersten Orientierung hinsichtlich des Begriffs der „Selbstbestimmung“ studiert habe, bekannt (vgl. Gerhardt, 1999, S. 1433). Mein Wissen um den berühmten, von Kant formulierten, kategorischen Imperativ, wonach der Mensch nur nach jener Maxime handeln soll, „d i e s i c h s e l b s t z u g l e i c h z u m a l l g e m e i n e n G e s e t z e m a c h e n k a n n“ (GMS, BA 81), lässt mich davon ausgehen, dass es sich bei Kants Verständnis von „Selbstbestimmung“ nicht um Willkürfreiheit, sondern um eine auf das Allgemeinwohl hin ausgerichtete und in diesem Sinne sozialverträgliche Form der Selbstbestimmung handelt. Als Lehrperson, die ihre Schülerinnen und Schüler – wie in der Einleitung dargelegt – dem Volksschullehrplan entsprechend nicht nur zur Mündigkeit, sondern darüber hinaus zu einer sozialverträglichen Selbstbestimmung führen soll, besteht mein Interesse an den Kantschen Schriften bzw. meine Hoffnung, die ich im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit den Texten hege, primär darin, daraus eine Theorie gewinnen zu können, wie eine derartige Selbstbestimmung gefördert werden kann bzw. wodurch sie bedroht wird. Verbunden ist dieses Forschungsinteresse mit der Neugier, ob bzw. inwiefern Kantsche Gedanken zur Selbstbestimmung, Annahmen bezüglich ihrer Förderung und Gefährdung, bis heute – auch für meine eigene pädagogische Praxis – als relevant angesehen werden können. Sympathie empfinde ich für die mir bislang teils nur in Auszügen bekannten Kantschen Schriften vor allem insofern, als ich sie als wohl durchdachte und klar strukturierte Texte schätze, in denen hochkomplexe Zusammenhänge gedanklich geordnet zur Darstellung gebracht werden. Großen Respekt habe ich auch vor Kants schwer überschaubarem Gesamtwerk und nicht zuletzt vor seinem gewandten Sprachgebrauch, der mich oftmals nötigt, einzelne Passagen mehrfach und detailgenau zu studieren. Antipathien gegenüber den zu interpretierenden

Texten erwachsen daraus aber nicht und sind mir auch im Hinblick auf andere Texteigenschaften zumindest nicht bewusst.

Als zweiten methodischen Grundsatz der hermeneutischen Interpretation führt Rittelmeyer die „Prüfung der Frage, ob sich die Interpretation strikt am Objekt orientiert“ (Rittelmeyer, 2006b, S. 43), an. Es gelte darauf zu achten, dass jede Deutung schlüssig am Text festgemacht werden kann und keine wesentlichen Details außer Acht gelassen werden (vgl. ebenda). Ich stütze meine Interpretationen daher auf Originalzitate aus Kantschen Texten und versuche, bei meinen Auslegungen relativ nahe am Text zu bleiben. Um bei meinen Interpretationen die Außerachtlassung bedeutender Details möglichst zu vermeiden, beziehe ich Sekundärliteratur zu den von mir interpretierten Textstellen bzw. die Deutungen anderer Interpreten in meine Überlegungen mit ein.

Die Selbstprüfung, ob es gelungen ist, in den interpretierten Texten „Facetten und Gehalte wahrzunehmen, die man zuvor darin nicht entdecken konnte“ (ebenda, S. 41), ist nach Rittelmeyer ein dritter, methodischer Grundsatz für eine hermeneutische Analyse. Es gelte, neue Erkenntnisse hervorzubringen (vgl. ebenda, S. 43), etwas besser bzw. überhaupt erstmals zu verstehen (vgl. ebenda, S. 41). Ich möchte im Rahmen meiner Arbeit nicht den Anspruch erheben, Interpretationen Kantscher Texte hervorzubringen, die völlig neu sind. Es geht mir vielmehr um eigene „Aha-Erlebnisse“ bzw. darum, die Kantschen Texte so gut zu verstehen, dass ich daraus eine zusammenhängende Theorie im Bezug auf die Fördermöglichkeiten und Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung gewinnen kann.

Die kritische Prüfung der verwendeten Quellen ist nach Rittelmeyer ein vierter methodischer Grundsatz, der bei einer hermeneutischen Analyse Berücksichtigung finden sollte (vgl. ebenda, S. 44). Unter Punkt 2.3 werde ich mich mit der Quellenprüfung beschäftigen.

Der fünfte methodische Grundsatz im Sinne Rittelmeyers ist die Beachtung von Sinnbezügen (vgl. ebenda, S. 44). Nach Rittelmeyer resultieren die Sinngebungen bzw. Bedeutungen, die jemand – z. B. der Autor Kant – einem Objekt zuteilt, aus *dessen* Lebenswelt (vgl. ebenda). Beim Versuch, den Text eines Autors zu verstehen, dürfe man sich daher nicht von den *eigenen*, lebensweltlichen Auffassungen leiten lassen (vgl. ebenda). Wenngleich mir

klar ist, dass man nicht einfach aus der eigenen Lebenswelt „aussteigen“ und in die Lebenswelt eines anderen Menschen „einsteigen“ kann, werde ich unter 2.2 versuchen, mir die Lebenswelt Kants durch die Betrachtung seiner Biografie zumindest ein wenig vertrauter zu machen, in der Hoffnung, dadurch seine Sinngebungen besser nachvollziehen zu können.

Der sechste methodische Grundsatz der hermeneutischen Interpretation nach Rittelmeyer fordert die „Beachtung des historischen und sozialen Zusammenhanges, in dem ein Objekt hermeneutischer Analyse steht“ (Rittelmeyer, 2006b, S. 42). Die Kantschen Schriften, die ich im Zuge meiner Arbeit interpretieren werde, stammen aus der Epoche der Aufklärung. Um die Texte angemessen interpretieren zu können, scheint es mir unumgänglich, über die Epoche der Aufklärung und ihre zentralen Anliegen zumindest in Grundzügen Bescheid zu wissen. Ich werde daher unter 2.1 die wichtigsten Charakteristika der Epoche der Aufklärung herausarbeiten, um mir auf diesem Wege den historischen und sozialen Zusammenhang, in dem die Kantschen Texte stehen, bewusst zu machen.

Ein siebenter methodischer Grundsatz hermeneutischen Vorgehens besteht nach Rittelmeyer in der Beachtung der formalen Eigenart des interpretierten Gegenstandes (vgl. ebenda, S. 46). Was Kantsche Texte m. E. nach auf formaler Ebene – bei aller Unterschiedlichkeit – besonders auszeichnet, ist eine klare Struktur, in der in nachvollziehbaren Schritten komplexe Gedanken entwickelt werden. Kant fordert in den von mir interpretierten Texten was menschliche Selbstbestimmung betrifft – wie ich im dritten Kapitel ausführlich darlegen werde – eine Form der Selbstbestimmung, die sich gegen Willkürfreiheit richtet, nach strengen Gesetzen der Vernunft verläuft und dem Handeln des Einzelnen Ordnung verleihen soll. Zum Ordnen des eigenen Handelns auf Basis geordneten Denkens anzuregen, scheint ein zentrales Kantsches Anliegen zu sein (vgl. Löwisch, 1998, S. 147). Kants Streben nach Ordnung spiegelt sich meiner Ansicht nach auch auf formaler Ebene in klaren Textstrukturen wider. Der moralische Ordnungsruf Kants, der in vielen seiner Schriften auf der Inhaltsebene zum Ausdruck kommt, wird von einer „vorbildlichen“ Ordnung im Bereich der formalen Beschaffenheit der Texte begleitet und unterstützt.

Als achten methodischen Grundsatz der hermeneutischen Interpretation nennt Rittelmeyer die „Beachtung der Eigentümlichkeit des interpretierten Objekts“ (Rittelmeyer, 2006b, S. 46). Er warnt davor, diese Eigentümlichkeit zu zerstören, indem man sie vorschnell auf einen Begriff bringt und rät der interpretierenden Person diesbezüglich zu Zurückhaltung und Vorsicht (vgl. ebenda). Zurückhaltung und Vorsicht möchte auch ich im Rahmen meiner Interpretationen walten lassen.

„Die Klärung zentraler Begriffe der Analyse“ (ebenda) ist der neunte und letzte methodische Grundsatz, der nach Rittelmeyer im Rahmen einer hermeneutischen Interpretation beachtet werden sollte. Da ich mich in meiner Arbeit mit Fördermöglichkeiten und Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung nach Immanuel Kant beschäftige, gilt es demnach, die Begriffe „Fördermöglichkeiten“, „Gefährdungen“ und „menschliche Selbstbestimmung“ zu klären. Während ich unter dem Begriff „Fördermöglichkeiten“ alle Maßnahmen verstehe, die menschliche Selbstbestimmung nach Kant aufbauen bzw. unterstützen können, meine ich mit „Gefährdungen“ alles, was menschliche Selbstbestimmung nach Kant bedroht. Was mit dem Begriff „menschliche Selbstbestimmung“ im Sinne Kants gemeint ist, ist Inhalt des dritten Kapitels meiner Arbeit und wird dort detailliert dargelegt.

2. Über den Aufklärer Immanuel Kant – historische und lebensweltliche Bezüge

Der Terminus der „Selbstbestimmung“ gilt heute als ein Elementarbegriff des individuellen Lebensvollzugs (vgl. Gerhardt, 1999, S. 1433). Er hat seinen historischen Ursprung in der Epoche der Aufklärung und ist erstmals in Immanuel Kants Schrift „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ aus dem Jahr 1785 nachweisbar, wo Selbstbestimmung als „Ausdruck und Ziel menschlicher *Freiheit*“ begriffen wird (ebenda).

2.1 Zeitliche Einordnung – Die Epoche der Aufklärung und ihre zentralen Anliegen

Dass die erste dokumentierte Verwendung des Begriffs der „Selbstbestimmung“ in das europäische 18. Jahrhundert bzw. in das Zeitalter der Aufklärung fällt, ist insofern wenig verwunderlich, als sich diese Epoche

insbesondere durch das aufkommende Streben der Menschen nach *Freiheit*, nach einer Erweiterung ihrer Freiheitsräume unter Zurückdrängung kirchlicher und politisch-gesellschaftlicher Autoritätsansprüche auszeichnet (vgl. Holzhey, 1999, S. 99). Unter Einsatz des Verstandes wollte man im Zuge der Aufklärung Licht in die menschlichen Lebensverhältnisse bringen, religiöse sowie mehr politische Freiheit erreichen und die sozialen Verhältnisse nach und nach umgestalten, auf dass es im geschichtlichen Verlauf zu einer kontinuierlichen Beförderung der Humanität komme (vgl. ebenda).

Von England ausgehend – wo man bereits 1688 im Zuge der „Glorious Revolution“ vom königlichen Absolutismus zu einer konstitutionellen Monarchie übergegangen war und der Philosoph und Vordenker der Aufklärung John Locke (1632-1704) nicht nur mit seinem erkenntnistheoretischen Empirismus die Naturwissenschaften vorantrieb, sondern auch im Rahmen seiner Staatstheorie das absolutistische Vertragskonzept kritisierte – entfaltete sich der Geist der Aufklärung im Verlauf des 18. Jahrhunderts in verschiedenen Formen und Ausprägungsgraden in weiten Teilen Europas (vgl. ebenda, S. 100).

Besonders bedeutende Protagonisten der Bewegung waren unter anderen die französischen Philosophen Montesquieu (1689-1755), der sich gegen despotische Herrschaftssysteme und für die „Gewaltenteilung“ – die strikte Trennung von Legislative, Exekutive und Judikative – aussprach, Voltaire (1694-1778), der neben Absolutismus und Feudalherrschaft auch das damals vorherrschende, weltanschauliche Monopol der katholischen Kirche kritisierte sowie Paul Henri Thiry d'Holbach (1723-1789), der die Entwicklung des Menschen, der Gesellschaft und des Staates naturalistisch zu erklären versuchte und dadurch sowohl die Basis der Kirche als auch jene der absolutistischen Monarchie prinzipiell in Frage stellte (vgl. ebenda, S. 101).

Inspiziert von der englischen und französischen Aufklärung bildeten sich im 18. Jahrhundert auch in dem mehr als 300 Territorialstaaten umfassenden Heiligen Römischen Reich deutscher Nation – hauptsächlich in Österreich, Sachsen und Preußen – Aufklärungsbewegungen (vgl. ebenda, S. 101f). Die „Berlinische Monatsschrift“, eine Zeitschrift, die zwischen 1783 und 1796 in Berlin erschien, war das bedeutendste Forum der deutschen Aufklärung, in dem sich neben vielen anderen Aufklärern auch der deutsche Philosoph

Immanuel Kant (1724-1804) mehrmals zu Wort meldete (vgl. ebenda, S. 102). Im Jahre 1784 beantwortete Kant in dem Blatt die Frage „Was ist Aufklärung?“ mit den berühmten Worten:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (Aufklärung, A 481).

Immanuel Kant – so könnte man die zitierte Stelle kurz zusammenfassen – fordert den Leser bzw. die Leserin eindringlich auf, selbst zu denken und formuliert damit das zentrale Anliegen der Aufklärung. Es findet sich in ganz prägnanter Form auch in Kants Schrift „Was heißt: sich im Denken orientieren?“ (Denken) aus dem Jahr 1786 wieder:

„Selbstdenken heißt den obersten Probestein der Wahrheit in sich selbst (d. i. in seiner eigenen Vernunft) suchen; und die Maxime, jederzeit selbst zu denken, ist die Aufklärung“ (Denken, A 330).

Aufklärung erfordert nach Kant Freiheit, nämlich jene, „von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen“ (Aufklärung, A 484). Im freien Selbstdenken sieht Kant eine Möglichkeit zur Abwehr bürgerlicher und religiöser Zwänge bzw. Bevormundungen (vgl. Denken, A 325).

2.2 Zur Person Immanuel Kant (1724-1804) – Kurzbiografie

Um Kants Aussagen bezüglich menschlicher Selbstbestimmung hermeneutisch erschließen zu können, erscheint es mir sinnvoll und notwendig, nach der zeitlichen Einordnung derselben in die Epoche der Aufklärung auch die Biografie des Autors – wichtige Lebensstationen, prägende Erlebnisse, bedeutende Erfahrungen usw. – in Grundzügen nachzuzeichnen. Traugott Weisskopf weist darauf hin, „daß alle Ideen, alles Denken und In-Frage-Stellen immer von Menschen getragen ist, die in einer

bestimmten Zeit und einer sie mitbestimmenden Umwelt leben“ (Weisskopf, 1970, S. 3). Leben und Werk eines Autors können demnach nicht strikt getrennt werden. Ebenso wenig aber erscheint es angebracht, das Werk eines Autors als direkte Folge biographischer Erfahrungen verstehen zu wollen (vgl. Bockow, 1984, S. 13). Was uns also bleibt, ist der Versuch, ein Werk unter Berücksichtigung seiner Einbettung in historische und biographische Umstände zu interpretieren bzw. zu erschließen, stets im Wissen um die hermeneutische Differenz sowie im Bewusstsein, dass wir bei unseren Auslegungen unausweichlich immer schon den Wirkungen der Wirkungsgeschichte unterliegen (vgl. ebenda, S. 14).

Immanuel Kant wurde am 22. April 1724 in der preußischen Hauptstadt Königsberg, deren weiteren Dunstkreis er zeitlebens nie verließ, als viertes von insgesamt neun Kindern des unbegüterten Sattler- und Riernermeisters Johann Georg Kant und dessen Frau Anna Regina geboren (vgl. Fischer, 1998, S. 127). Der hochbegabte und von Beginn an sehr wissbegierige Junge wuchs in einem stark pietistisch geprägten Haushalt mit strengen Verhaltensregeln auf (vgl. Weisskopf, 1970, S. 5; Bockow, 1984, S. 23). Der Pietismus war eine religiöse Bewegung des deutschen Protestantismus, die besonders durch den evangelischen Theologen August Hermann Francke (1663-1727) eine weite Verbreitung gefunden hatte (vgl. Weisskopf, 1970, S. 7). Die Bewegung des Pietismus wandte sich gegen die Überlastung der Religion mit Theorie und stellte stattdessen den tätigen Erweis des Christentums im Alltagsleben – das christliche *Handeln* – in den Mittelpunkt (vgl. ebenda). Kant wurde hauptsächlich von seiner Mutter erzogen, die ihn – wie Biographen überliefern – durch fromme, pietistische Lehren sowie durch ihr beispielhaftes Vorleben zur Gottesfurcht führte und schon sehr früh hohe moralische Forderungen an ihn stellte (vgl. Weisskopf, 1970, S. 5). Sein Leben lang schätzte Kant die Mutter, der er seine erste Bildung verdankte und die verstarb, als er erst dreizehn Jahr alt war, hoch (vgl. ebenda, S. 5f). Kants Vater hat sich ebenfalls – wenn auch nur in einem weit geringeren Ausmaß als die Mutter – an der pietistischen Erziehung seines Sohnes beteiligt (vgl. ebenda, S. 6f). Dem Biografen Reinhold Bernhard Jachmann nach soll Kant die eigene, häusliche Erziehung stets als Schutz für Herz und Sitten gegen Lasterhaftigkeit gelobt haben (vgl. Bockow, 1984, S. 23). Regelhaftigkeit, hohe

moralische Ansprüche sowie der Blick auf das tatsächliche *Handeln* prägten nicht nur Kants frühe Erziehung, sondern finden sich auch in seinem Werk als wichtige Bestandteile seiner Vorstellung von Moralität – dem Endzweck Kantscher Erziehung – wieder.

Den ersten Unterricht im Lesen und Schreiben erhielt Kant in der Vorstädtischen Hospitalschule (vgl. Bockow, 1984, S. 23). Als Achtjähriger trat er dann in das streng pietistisch geführte Collegium Fridericianum ein, das er bis zu seinem sechzehnten Lebensjahr, unterstützt bzw. finanziert durch den Theologen und Konsistorialrat Dr. Franz Albert Schultz, besuchte (vgl. Weisskopf, 1970, S. 8) bzw. – wie Wolfgang Fischer formuliert – „weitgehend erlitt“ (Fischer, 1998, S. 128). Von sechs Uhr morgens bis vier Uhr nachmittags paukte er dort in einem stark religiös dominierten Gymnasialunterricht, in dem täglich Frühandacht gehalten, stündlich gebetet und – wie Fischer (ebenda) schreibt – zu einer „selbstquälerischen Zergliederung des eigenen Seelenlebens“ angespornt wurde, hauptsächlich Theologie und alte Sprachen. Kant eignete sich Hebräisch, Griechisch und Latein an, stets in Bezug auf die Bibel (vgl. ebenda; Weisskopf, 1970, S. 9). Außerdem lernte er aber auch noch Französisch und Polnisch sowie in Grundzügen Mathematik, Logik und Musik (vgl. Fischer, 1998, S. 128). Mit Schrecken und Bangen habe Kant später an seine Gymnasialzeit, die vom Auswendiglernen des Lutherischen Katechismus und entsprechender Bibelsprüche geprägt gewesen sei, zurückgedacht und sie als „Jugendsklaverei“ bezeichnet (vgl. Bockow, 1984, S. 23; Weisskopf, 1970, S. 9f). Kants spätere, scharfe Unterscheidung zwischen Andacht und Andächtelei sowie seine Ablehnung eines heuchlerischen Begriffs von Religion können – wie Weisskopf festhält – durchaus als im Zusammenhang mit seiner Schulzeit stehend verstanden werden (vgl. Weisskopf, 1970, S. 12). Von manchen Interpreten wird Kants stark pietistisch geprägte und als „Sklaverei“ erlebte Schulzeit – wie Bockow unter Verweis auf Groothoff und Reimers bemerkt – auch als möglicher Auslöser für dessen eigene, auf Mündigkeit und Selbstbestimmung hin abzielende Theorie zur Pädagogik begriffen (vgl. Bockow, 1984, S. 23).

Im Alter von sechzehn Jahren – wie damals üblich – ging Kant an die Universität Königsberg, um dort bei Professor Martin Knutzen Philosophie zu studieren (vgl. Fischer, 1998, S. 128; Weisskopf, 1970, S. 13). Dieses

Studienfach, das in Kants bisherigen Bildungsgang nur wenig Berücksichtigung gefunden hatte, inkludierte zu dem Zeitpunkt auch die Mathematik und die Physik (vgl. Fischer, 1998, S. 128). Vor allem an der Physik dürfte Kant besonders interessiert gewesen sein (vgl. ebenda). Zur Finanzierung seines Studiums arbeitete Kant – in einer ersten pädagogischen Funktion – nebenbei als Vorlesungs-Repetitor, wobei er jüngere und reichere Studenten gegen ein kleines Entgelt beim Lernen unterstützte (vgl. Weisskopf, 1970, S. 14). 1746, nach dem Tod seines Vaters, verließ Kant zweiundzwanzigjährig mit einer fachlich mangelhaften Arbeit aus dem Bereich der physikalischen Grundlagenforschung ohne akademischen Abschluss die Universität (vgl. Fischer, 1998, S. 128; Bockow, 1984, S. 24).

Es folgten knapp zehn historisch wenig erschlossene Lebensjahre, in denen Kant als Hauslehrer bzw. „Hofmeister“ tätig war (vgl. Fischer, 1998, S. 128; Weisskopf, 1970, S. 15). Zunächst verließ er Königsberg, um im ungefähr hundert Kilometer entfernten Judtschen bei Gumbinnen über wahrscheinlich drei Jahre hinweg die Söhne des dort ansässigen Pfarrers, die bei Kants Dienstantritt acht, elf bzw. dreizehn Jahre alt waren, zu betreuen (vgl. Weisskopf, 1970, S. 17). Sein nächster Hauslehrerposten führte Kant um 1748 in das siebzig Kilometer südlich von Königsberg gelegene Groß-Arnsdorf (vgl. ebenda, S. 19). Dort unterrichtete er – wahrscheinlich bis zum Jahr 1753 – Bernhard Friedrich von Hülsens Söhne, die beim Antritt der Stelle vier-, acht- bzw. elfjährig waren (vgl. ebenda). Ob Kant – wie manche Geschichtswissenschaftler mutmaßen – danach auch noch bei Graf von Keyserling als Hauslehrer tätig war und sich anschließend sogar um eine Stelle als Gymnasiallehrer an der Kneiphöfischen Domschule beworben hat, ist unter den Historikern heftig umstritten und nicht restlos geklärt (vgl. ebenda, S. 20ff). Kant beurteilte sich rückblickend selbst als „Hofmeister“ insgesamt nicht besonders gut, wenngleich die Arbeitgeber, bei denen er wirkte, durchaus zufrieden mit seiner Leistung waren und ihm in Dankbarkeit verbunden blieben (vgl. Weisskopf, 1970, S. 21; Bockow, 1984, S. 25f). Ob Kants zurückhaltende Selbstbeurteilung auf Bescheidenheit, auf tatsächliche Probleme im kindgerechten Umgang mit seinen Schülern, auf einen sehr hohen pädagogischen Anspruch oder auch ganz andere Umstände zurückzuführen ist, muss offen bleiben (vgl. Bockow, 1984, S. 26). Weisskopf

vermutet, dass Kant der anregenden Stadt Königsberg mit ihrer großen Bibliothek hauptsächlich deshalb den Rücken für die intellektuell wohl weniger herausfordernde Hauslehrertätigkeit zukehrte, um Kapital – auch für Druckkosten – erwirtschaften zu können (vgl. Weisskopf, 1970, S. 15). Wenngleich Kant kinderlieb war (vgl. ebenda, S. 21), war seine Zeit als praktischer Pädagoge – wie Weisskopf annimmt – eher der äußeren Notwendigkeit als einem inneren Drang geschuldet (vgl. ebenda, S. 15). Klar scheint jedenfalls, dass Kant während seiner Tätigkeit als Hauslehrer praktische, pädagogische Erfahrungen sammelte, auf die er später zurückgreifen konnte. Darüber hinaus war es ihm als Hauslehrer möglich, gesellschaftliche Beziehungen zu knüpfen und den Ton des feinen Umgangs zu pflegen (vgl. ebenda, S. 22).

Während seiner Arbeit als Hauslehrer dürfte sich Kant wohl nebenbei weiterhin intensiv mit der Physik beschäftigt haben (vgl. Bockow, 1984, S. 27; Fischer 1998, S. 128f). Nur dadurch scheint es möglich, dass er 1755, unmittelbar nach seiner Rückkehr nach Königsberg, an der dortigen Universität mit seiner physikalischen Arbeit „Über das Feuer“ zum Magister promovierte, sich noch im selben Jahr habilitierte und danach seine Vorlesungstätigkeit als Privatdozent für Philosophie an der Albertina aufnahm (vgl. Fischer, 1998, S. 130; Weisskopf, 1970, S. 24). In seinen ersten Jahren als Privatdozent lag Kants Schwerpunkt der Forschungsarbeit und Lehrtätigkeit noch im Bereich der Naturwissenschaften (vgl. Fischer, 1998, S. 130). Er las – um sich sein finanzielles Auskommen sichern zu können – bei hoher Wochenstundenanzahl und begeisterter Hörerschaft über Mathematik, Geografie, Physik, Mechanik, Logik, Moral, Anthropologie, Naturrecht, Mineralogie, Theologie sowie über Metaphysik (vgl. ebenda, Bockow, 1984, S. 27). Was Kants Vortragsstil betrifft, so wird überliefert, dass dieser von Schwung und Anschaulichkeit getragen war und zentral darauf hin ausgerichtet gewesen sei, die Studenten – ganz im Sinne der Aufklärung – zu selbstständigem Denken und vernunftbasiertem Urteilen und Entscheiden anzuregen (vgl. Bockow, 1984, S. 27f). Kant sei aber nicht nur darum bemüht gewesen, seine Schüler „aufzuklären“ und aus ihnen bessere Menschen zu machen, sondern habe seine Studenten auch bei persönlichen Schwierigkeiten beraten und ihnen – bei Bedarf – auch zu Stipendien und Freiplätzen verholfen (vgl. ebenda, S. 28). Zusätzlich zu seiner

Lehrtätigkeit übte Kant von 1766 bis 1772 zur Aufbesserung seines Verdienstes an der Universität auch das Amt eines Unterbibliothekars aus (vgl. Fischer, 1998, S. 132; Weisskopf, 1970, S. 24).

1770 erhielt Kant – bereits 46-jährig – die lang erhoffte und Existenz sichernde Stelle eines ordentlichen Professors für Logik und Metaphysik (vgl. Fischer, 1998, S. 132). Es folgten zehn Jahre, die in der Literatur als „schweigende“ Jahre bezeichnet werden, weil Kant in dieser Zeitspanne im Gegensatz zu den Jahren davor und danach kaum etwas veröffentlichte (vgl. ebenda). Kant beschäftigte sich in dieser Zeit – von übermäßiger Vorlesungstätigkeit entlastet – wahrscheinlich gedanklich intensiv mit dem ihm vorschwebenden Neubau der Philosophie (vgl. ebenda). Im Wintersemester 1776/77 hielt Kant – einem Regierungsreskript aus dem Jahr 1774 folgend, wonach sich die Professoren der Philosophischen Fakultät zur Verbesserung des Schulwesens turnusmäßig im Halten einer Lehrveranstaltung zur Pädagogik abzulösen hatten – zum ersten Mal eine Pädagogikvorlesung, für die er Johann Bernhard Basedows Werk „Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“ als Ausgangsmaterial nutzte (vgl. Weisskopf, 1970, S. 97; Bockow, 1984, S. 30). Kant schätzte Basedow sehr und setzte sich auch für dessen Versuchsschule, das Dessauer Philanthropin, ein (vgl. Bockow, 1984, S. 30, Weisskopf, 1970, S. 55). Im Sommer 1780 las Kant erneut über Pädagogik, diesmal stark unter Bezugnahme auf Friedrich Samuel Bocks „Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer“ sowie unter Einbeziehung von Rousseaus „Emile“ (vgl. Bockow, 1984, S. 30).

Im Alter von bereits siebenundfünfzig Jahren schließlich brachte Kant 1781 die erste seiner drei großen Kritiken, nämlich die „Kritik der reinen Vernunft“ heraus (vgl. Fischer, 1998, S. 132). Es handelt sich dabei um ein bedeutendes Werk zur Erkenntnistheorie, das sich mit der Frage „Was kann ich wissen?“ beschäftigt und den Beginn der modernen Philosophie markiert (vgl. ebenda, S. 134). Im Winter 1783/84 las Kant zum dritten, im Winter 1786/87 zum vierten und letzten Mal über Pädagogik (vgl. Bockow, 1984, S. 30). 1788 – Kant war zu diesem Zeitpunkt wie schon im Jahre 1786 Rektor der Universität Königsberg – folgte die „Kritik der praktischen Vernunft“, in der Kant eine Theorie der Moralbegründung entfaltet, die er in Grundzügen bereits 1785 in der Schrift „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ entworfen hatte und die

auf die zweite große Frage der Vernunft, nämlich auf die Frage „Was soll ich tun?“ antwortet (vgl. Löwisch, 1998, S. 142). 1790 veröffentlichte Kant seine dritte Kritik, die „Kritik der Urteilskraft“, die der Ästhetik und der Teleologie gewidmet ist. Kant setzte seine Lehrtätigkeit an der Universität Königsberg noch bis zum Jahr 1796 – teils im Konflikt mit der Zensurbehörde, die ihm verbot, zu religiösen Problemen schriftlich oder mündlich Stellung zu nehmen – fort (vgl. Weisskopf, 1970, S. 27). 1804 starb Kant, der zeitlebens unverheiratet blieb und vor allem im Alter ganz penibel einem genauen Tagesplan gefolgt sein soll, fast achtzigjährig in Königsberg (vgl. Fischer, 1998, S. 130; Löwisch, 1998, S. 146f).

2.3 Schriften, die für die Erfassung des Kantschen Begriffs von „Selbstbestimmung“ bedeutsam sind – Quellenkritik

Der Begriff der „Selbstbestimmung“ ist erstmals in Kants Schrift „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ aus dem Jahr 1785 nachweisbar (vgl. GMS, BA 63). Um angemessen verstehen zu können, was Kant mit dem Begriff der „Selbstbestimmung“ meint, warum er „Selbstbestimmung“ fordert, wie sie seiner Ansicht nach im Zuge von Erziehung angebahnt werden kann und wodurch er sie gefährdet sieht, reicht es aber nicht aus, sich alleine mit Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ zu beschäftigen. Vielmehr ist es dafür notwendig, auch noch zahlreiche weitere Kantsche Schriften zu berücksichtigen.

Zu diesen Schriften, die es für das Verstehen des Kantschen Begriffs der „Selbstbestimmung“ zusätzlich zu beachten gilt, zählen etwa Kants 1784 veröffentlichter Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“, seine Schrift „Was heißt: sich im Denken orientieren?“, die 1786 erschienen ist, das Werk „Kritik der reinen Vernunft“, das Kant 1781 in erster und 1787 in zweiter, überarbeiteter Auflage herausgegeben hat, Kants „Kritik der praktischen Vernunft“ aus dem Jahr 1788, das 1790 erschienene Werk „Kritik der Urteilskraft“, Kants 1793 veröffentlichte Abhandlung „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ sowie „Die Metaphysik der Sitten“ aus dem Jahr 1797. Was den Ausgangspunkt Kantscher Erziehung zur „Selbstbestimmung“ – Kants Vorstellung vom „natürlichen“ Menschen – betrifft, so können hier die Kantschen Texte „Idee zu

einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ aus dem Jahr 1784, „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ (1794) und die „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ (1798) als besonders bedeutsam und aufschlussreich gelten. Wie Erziehung nach Kant einerseits als Hilfsmaßnahme zur Selbstbestimmung beitragen, diese andererseits – im Falle „schlechter“ Erziehung – aber auch gefährden kann, liest man in dem Text „Immanuel Kant über Pädagogik“ (1803). Anzumerken ist hinsichtlich dieser Schrift allerdings, dass bei dem Text im Gegensatz zu den davor genannten Kantschen Schriften letztlich unklar ist, was und wie viel davon als authentisch – als tatsächlich Kantsches Gedankengut – angesehen werden kann bzw. was Kant für seine Vorlesungen aus anderen pädagogischen Fachbüchern exzerpiert oder was der Herausgeber Rink im Zuge der Zusammenstellung der Kantschen Manuskripte und Notizen selbst verfasst oder ergänzt hat (vgl. Kauder, 1999, S. 24; Luckner, 2003, S. 72). Traugott Weisskopf etwa vertritt die These, dass *„Rink [...] fast jeden Abschnitt der Schrift ‚Immanuel Kant über Pädagogik‘ stilistisch überarbeitet und von Fall zu Fall sinngemäß erweitert und die verschiedenen Teile nach eigenem Gutdünken zu einem Ganzen gefügt [hat, Anm. d. Verf.]“* (Weisskopf, 1970, S. 330). Weisskopf kommt daher zur Schlussfolgerung, dass die Schrift *„nicht als authentisches Werk Kants angesehen werden [kann, Anm. d. Verf.]“* (ebenda, S. 349). Peter Kauder hingegen diagnostiziert, dass der Text trotz aller Schwächen den „Geist KANTS atmet“ (Kauder, 1999a, S. 27). Auch Kauder warnt zwar davor, dem Text blindes Vertrauen hinsichtlich seiner Zuverlässigkeit entgegenzubringen (vgl. ebenda, S. 24). Er sieht allerdings keinen zwingenden Grund, den Text prinzipiell als unechten Kant-Text zu begreifen (vgl. ebenda, S. 27). Kauder rät daher dem Leser, dem Text „mit einer gewissen Distanz [zu, Anm. d. Verf.] begegnen“ (ebenda, S. 28). Er erachtet den Text aber durchaus für bedeutsam und stimmt Ritzel zu, der zu dem Schluss kommt: „Vieles Erhebliche steht nur in Rinks Ausgabe – trotz Vorbehalten ist nicht auf sie zu verzichten“ (Ritzel, 1985, S. 37). Lutz Koch rät dazu, die Aussagen der Vorlesungsschrift als Hinweise auf Kantsche Gedankengänge zu begreifen, „die man entweder in den von Kant selbst veröffentlichten Werken wiederfinden oder mit deren Hilfe nachzukonstruieren hätte“ (Koch, 1973, S. 32). Auch im Zuge meines Studiums der Bildungswissenschaft wurde von zahlreichen Professorinnen

und Professoren auf die Vorlesungsschrift Bezug genommen. Ich werde das im Rahmen meiner Masterarbeit ebenfalls tun, im vollen Bewusstsein jedoch, dass etliche Fragen hinsichtlich der Authentizität des Textes offen sind und vielleicht niemals endgültig beantwortet werden können.

Zitiert wird in dieser Masterarbeit nach den *Originalausgaben* der Kantschen Texte in Erstauflage (A) bzw. überarbeiteter Auflage (B/BA). Was Kants handschriftlichen Nachlass betrifft, so wird aus der Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften (AA) zitiert.

3. Klärung des Kantschen Begriffs der „Selbstbestimmung“

In diesem Kapitel werde ich herausarbeiten, warum Kant Selbstbestimmung fordert und was er unter dem Begriff der „Selbstbestimmung“ versteht.

3.1 Kants Vorstellung vom Menschen als „Zweck an sich selbst“

Kant fordert als Aufklärer seine Zeitgenossen – wie unter 2.1 zitiert – auf, selbst zu denken. Wer nicht selbst denkt, läuft Gefahr, manipuliert und nur als Mittel für fremde Zwecke benutzt zu werden. Eine bloße Instrumentalisierung des Menschen lehnt Kant aber entschieden ab. Kant sieht den Menschen nämlich – wie er in seiner zweiten, zuletzt durchgesehenen Fassung der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ (GMS, B) aus dem Jahr 1786 erläutert – als „Zweck an sich selbst, n i c h t b l o ß a l s M i t t e l zum beliebigen Gebrauche für diesen oder jenen Willen“ (GMS, BA 64). Menschen als vernünftige Wesen seien keine Sachen, sondern vielmehr „Personen“, die man nicht bloß als Mittel gebrauchen dürfe, sondern deren Selbstzweck es allzeit zu achten gelte (vgl. ebenda, BA 65). Dieser Grundsatz sei sowohl bei Handlungen relevant, die auf andere Menschen, als auch bei solchen, die auf die handelnde Person selbst gerichtet sind (vgl. ebenda, BA 66f). Kant formuliert in diesem Sinne folgenden praktischen Imperativ:

„Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest“ (GMS, BA 66f).

Gefordert wird von Kant also ein reflektiertes Handeln, nämlich ein Umgang mit sich selbst und anderen Menschen, bei dem stets die eigene wie auch jede

andere Person als „Zweck an sich selbst“ anerkannt und respektiert wird. Diese Forderung ist sowohl gegen die Instrumentalisierung von Mitmenschen unter Missachtung ihres „Selbstzwecks“ gerichtet, als auch dagegen, den „Selbstzweck“ der eigenen Person – etwa durch Selbstmord, Selbstverstümmelung oder ähnliches – außer Acht zu lassen (vgl. ebenda).

3.2 Kants Forderung nach Selbstbestimmung als Konsequenz seiner Vorstellung vom Menschen als „Zweck an sich selbst“

Versteht man – mit Kant – den Menschen nicht als Sache, sondern als „Person“ bzw. als „Zweck an sich selbst“, muss man sich in logischer Konsequenz gegen Fremdbestimmung durch andere positionieren und dem Individuum nicht nur „Selbstbestimmung“ zugestehen, sondern diese vom Einzelnen auch fordern (vgl. Ricken, 1999, S. 77). Genau das macht Immanuel Kant. Vorauszuschicken ist, dass Kant von einem dualistischen Menschenbild ausgeht und den Menschen sowohl als Natur- bzw. Sinnenwesen, als auch als Vernunftwesen begreift (vgl. MS, A 418; GMS, BA 108f). Kants Vorstellung von „Selbstbestimmung“ bezieht sich nicht auf den Menschen als Naturwesen, sondern auf den Menschen als Vernunftwesen. Mit „Selbstbestimmung“ meint Kant also keineswegs, dass sich der Mensch etwa seiner biologischen Bestimmtheit, der Natur und deren Kausalität oder seiner historischen und gesellschaftlichen Eingebundenheit einfach entledigen und als empirisches Wesen frei selbst bestimmen könne und solle (vgl. Ricken, 1999, S. 77; Bockow, 1984, S. 159). Kants Begriff der „Selbstbestimmung“ bezieht sich vielmehr auf den Menschen als Vernunftwesen, welches Kant insofern als ein Wesen der Freiheit begreift, als er ihm Willensfreiheit bzw. Handlungsfreiheit attestiert und damit auch Verantwortung für das eigene Handeln zuspricht (vgl. MS, A 481).

„[D]aß du durch deine Vernunft deine Neigung einschränken und überwältigen kannst, das ist die Freiheit deines Willens“ (MS, A 481).

Der Mensch als eine „Mischung“ aus Natur- und Vernunftwesen mit *freiem Willen* steht mithin nach Kant vor der Frage: „Was soll ich tun?“, während etwa Tiere als „reine“ Naturwesen dem „Willen der Natur“, mit andern Worten ihren

Bedürfnissen und Trieben wie Gesetzen mit Notwendigkeit folgten (vgl. Höffe, 2007, S. 179).

Wenn Kant nun „Selbstbestimmung“ fordert, dann meint er damit die Selbstbestimmung des freien Willens bzw. die Selbstbestimmung des eigenen Handelns. Kant gesteht dem Einzelnen im Hinblick auf die Bestimmung seines Handelns – sein Tun und Lassen – jedoch keine Willkürfreiheit zu. Das Zugeständnis von Willkürfreiheit – etwa das rücksichtslose Verfolgen subjektiver Zwecke aus Egoismus, Herrsch-, Hab- oder Ehrsucht – würde nicht nur seiner grundsätzlichen Forderung, jede Person als „Zweck an sich selbst“ zu respektieren, sondern auch seinem Vorhaben, die Moralität zu fördern und dem allgemeinen Anliegen der Aufklärung, die (Mit-) Menschlichkeit insgesamt voranzutreiben, entgegenstehen (vgl. Niethammer, 1980, S. 96). Der Mensch soll nach Kant – und hier liegt der Kern der Kantschen Forderung nach „Selbstbestimmung“ – zu einer moralischen Persönlichkeit werden und Sittlichkeit entwickeln (vgl. GMS, BA 77). Frei interpretiert könnte man auch sagen, Kant fordert, dass der Mensch sich in der Form selbst bestimmt, dass er „gut“ handelt bzw. „das Gute“ tut. Was aber ist „das Gute“? Kant schreibt diesbezüglich:

„Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein g u t e r W i l l e“ (GMS, BA 1).

Wenn nun nach Kant das einzige uneingeschränkt Gute ein „guter Wille“ ist, dann bedeutet Sittlichkeit – im Sinne von „das Gute“ zu tun – einen „guten Willen“ umzusetzen bzw. aus guter innerer Gesinnung heraus zu handeln. Der „gute Wille“ wird damit im Sinne Kants zum obersten Leitprinzip selbst bestimmten Handelns.

3.3 Selbstbestimmung nach Kant als Selbstbestimmung des Willens zum Guten

Was versteht nun Kant aber unter einem „guten Willen“, den es im Zuge selbst bestimmten Handelns umzusetzen gilt? Um diese Frage zu klären, scheint es mir notwendig, zunächst Kants Begriff des „Willens“ darzulegen, ehe

herausgearbeitet werden kann, was nach Kant einen Willen zu einem „guten“ Willen macht.

Unter dem Begriff des „Willens“ versteht Kant das Vermögen, „d e r V o r s t e l l u n g g e w i s s e r G e s e t z e g e m ä ß sich selbst zum Handeln zu bestimmen“ (GMS, BA 63). Das menschliche Wollen ist nach Kant zwar ursprünglich stark durch sinnliche Antriebe – etwa durch Hang und Neigung des Individuums – beeinflusst, aber durch diese sinnlichen Antriebe nicht endgültig bestimmt bzw. festgelegt (vgl. MS, A 213). Vielmehr könne der Mensch die sinnlichen Antriebe, die nach Kant auf *subjektive Zwecke* gerichtet sind (vgl. GMS, BA 63), mittels Vernunft in ihrem Einfluss auf das Wollen zugunsten objektiver Bewegungsgründe, die auf *objektive Zwecke* zielen und für alle vernünftigen Wesen Geltung haben (vgl. ebenda), zurückdrängen (vgl. MS, A 481).

Im Hinblick auf einen „guten Willen“ ist es nun – wie Niethammer unter Bezugnahme auf Kant herausarbeitet – erforderlich, das eigene Wollen von subjektiven Triebfedern bzw. Neigungen – etwa von Ehrliebe, von Orientierung nach diesseitiger oder jenseitiger Belohnung bzw. Bestrafung, von Mitleid, von Gewohnheit und Ähnlichem – freizuhalten und einer *allgemeinen, objektiven Gesetzgebung*, die allein der Vernunft entspringt, „freiwillig“ zu unterstellen (vgl. Niethammer, 1980, S. 100 ff). Über diese „Selbstbestimmung“ bzw. Selbstgesetzgebung des Willens schreibt Kant folgende Zeilen, in denen der Begriff der „Selbstbestimmung“ erstmals nachweislich aufscheint:

„Nun ist das, was dem Willen zum objektiven Grunde seiner **Selbstbestimmung** [Hervorh. d. Verf.] dient, der *Z w e c k*, und dieser, wenn er durch bloße Vernunft gegeben wird, muß für alle vernünftige Wesen gleich gelten“ (GMS, BA 63).

Der Mensch soll nach Kant also „alles aus der Maxime seines Willens, als eines solchen, [...] tun, der zugleich sich selbst als allgemein gesetzgebend zum Gegenstände haben könnte“ (GMS, BA 72f). Vor diesem Hintergrund definiert Kant den „guten Willen“ folgendermaßen:

„Der *W i l l e* i s t s c h l e c h t e r d i n g s g u t, der nicht böse sein, mithin dessen Maxime, wenn sie zu einem allgemeinen Gesetze gemacht wird, sich selbst niemals widerstreiten kann“ (GMS, BA 81).

Der Wert des guten Willens ist nach Kant unabhängig vom Ergebnis bzw. von der Wirkung der Handlung, die aus ihm folgt (vgl. GMS, BA 3). Das bedeutet – wie Bockow hervorhebt – aber nicht, dass es nach Kant schon genügt, das Gute im Sinne eines bloßen Wunsches zu wollen, ohne sich um die „Überführung“ des guten Willens in entsprechende Handlungen zu bemühen (vgl. Bockow, 1984, S. 170). Vielmehr umfasst der gute Wille nach Kant auch die Bereitschaft, alles in der eigenen Macht Stehende für seine Umsetzung in die Tat zu unternehmen (vgl. GMS, BA 3).

Zum Erreichen von Sittlichkeit bzw. Moralität – mit anderen Worten für die Überführung des „guten Willens“ in Handlungen bzw. Taten – muss sich der Mensch nach Kant zunächst aus verschiedenen Abhängigkeitsverhältnissen, etwa von natürlichen und gesellschaftsbedingten Antrieben, von Antrieben, die aus subjektiven Maximen entspringen, sowie von Antrieben aus Ehrliebe lösen, um dann aus freien Stücken den kategorischen Imperativ befolgen zu können (vgl. Niethammer, 1980, S. 105). Dieser ist nach Kant das Grundgesetz der reinen praktischen Vernunft und lautet in einer seiner Varianten in Kants „Kritik der praktischen Vernunft“ (KpV) aus dem Jahr 1788:

„Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (KpV, A 54).

Kant fordert mit „Selbstbestimmung“ eine strenge Selbstgesetzgebung, ein Handeln aus vernünftigen Gründen, die allgemeine Anerkennung finden und damit vor dem Sittengesetz bestehen können (vgl. Bockow, 1984, S. 156). Das leitende Gesetz soll im Sinne Kants also nicht eines sein, das von außen an den Handelnden herangetragen wurde, sondern eines, das der Handelnde sich durch eigene Vernunftanstrengung und mit dem Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit selbst gibt. Dieses Gesetz, das aus dem Menschen selbst stamme und nach dem er handeln solle, nennt Kant auch „Gewissen“ (vgl. Pädagogik, A 134).

„Das Bewußtsein eines inneren Gerichtshofes im Menschen (,vor welchem sich seine Gedanken einander verklagen oder entschuldigen‘) ist das Gewissen“ (MS, A 438).

Jeder Mensch habe ein Gewissen und müsse es nicht erst erwerben (vgl. ebenda). Auch wer sich nicht um sein Gewissen kümmere, könne sich nicht gänzlich der Stimme des Gewissens entledigen (vgl. ebenda). Es kann im Sinne Kants daher im Rahmen von Erziehung nicht darum gehen, ein Gewissen aufzubauen, sondern allein darum, das Individuum dazu anzuregen, auf sein Gewissen zu hören.

3.4 Komponenten von Selbstbestimmung im Kantschen Sinne

Selbstbestimmung im Kantschen Sinne muss – wie oben herausgearbeitet – als Selbstbestimmung des handlungsleitenden Willens, ohne Mitwirkung von Neigungen und sinnlichen Antrieben, auf Basis von allgemein gültigen Gesetzen, die allein der Vernunft entspringen, verstanden werden. Kant begreift einen derart selbst bestimmten Willen zum Guten als „Vermögen, n u r d a s j e n i g e zu wählen, was die Vernunft, unabhängig von der Neigung, als praktisch notwendig, d. i. als gut, erkennt“ (GMS, BA 36f).

Um selbstbestimmt agieren zu können, ist im Sinne Kants demnach Folgendes notwendig:

- 1) Willensfreiheit: Die Selbstbestimmung des Willens zum Guten setzt voraus, dass der Wille bestimmbar, also nicht von Natur aus unabänderlich vorgegeben bzw. festgelegt, sondern zur Selbstbestimmung frei ist. Die Willensfreiheit erlaubt es dem Individuum, unterschiedlichste Zielsetzungen bzw. Zwecke „freiwillig“ zu wählen. Nur aufgrund der Freiheit bzw. „Selbstbestimmbarkeit“ des Willens kann dem Einzelnen sein Wollen und das darauf basierende Handeln zugerechnet werden.
- 2) Vernunft: Kant versteht unter „Selbstbestimmung“ keine Willkürfreiheit, sondern die Bestimmung des eigenen Willens zum Guten. Um das Gute wählen zu können bzw. sich für „gute“ Zwecke entscheiden zu können, muss man nach Kant zunächst einmal in der Lage sein, „gute“ Zwecke zu identifizieren. Für das Erkennen „guter“, d. h. allgemein

anererkennungswürdiger Zwecke, bedarf es nach Kant des Mittels der Vernunft.

3) Eigene Entscheidungen treffen – selbstständiger Vernunftgebrauch:

Nach Kant muss man, will man selbstbestimmt agieren, *selbst* „wählen“, d. h. eigene Entscheidungen für Zwecke bzw. Ziele treffen. Weil bei der Selbstbestimmung im Kantschen Sinne nicht beliebige, sondern nur „gute“ Zwecke gewählt werden sollen, die sich nach Kant allein durch Vernunft bestimmen lassen, erfordert Selbstbestimmung im Kantschen Sinne auch einen selbstständigen Vernunftgebrauch seitens des Individuums. Selbstdenken wiederum verlange vom Einzelnen zum einen Anstrengungsbereitschaft (vgl. Aufklärung, A 481). Zum anderen erfordern das Treffen und Verantworten eigener, vernünftiger Entscheidungen nach Kant auch Mut (vgl. ebenda).

4) Die Wahl „guter“ Zwecke, allein um ihres Gutseins willen:

Wenngleich der Begriff der „Selbstbestimmung“ nahe legt, man könne dabei Ziele und Zwecke völlig frei wählen, ist das im Sinne Kants mitnichten der Fall. Es darf nach Kant im Zuge von Selbstbestimmung nur dasjenige gewählt werden, was mittels eigener Vernunft als „gut“ erkannt wurde. Andere Faktoren – etwa Neigungen oder Gewohnheiten – dürfen bei der Wahl der Zwecke im Sinne Kants keine Rolle spielen. Die „guten“ Zwecke müssen allein um ihres Gutseins willen angestrebt werden und dürfen nicht etwa aus Angst vor Strafen oder in der Hoffnung auf Belohnung bzw. persönliche Vorteile gewählt werden.

5) „Geschicklichkeit“ und „Weltklugheit“ – Handlungs- u. Sozialkompetenz:

Nach Kant soll es nicht allein bei der Wahl „guter“ Zwecke – man könnte auch sagen bloß beim „guten Willen“ – bleiben. Vielmehr solle der „gute Wille“ auch in Handlungen übergeführt werden. Dazu bedarf es nach Kant zum einen der „Geschicklichkeit“ und zum anderen der „Weltklugheit“ (vgl. Pädagogik, A 112f) bzw. – wie man im modernen Sprachgebrauch wohl eher sagen würde – der Handlungs- und Sozialkompetenz.

Selbstbestimmung nach Kant kann – in Kombination ihrer Komponenten – als freiwilliges, nur auf eigener Vernunft basierendes und damit auch selbstständiges Entscheiden für „gute“ Zwecke, die zugleich jedermanns Zwecke sein könnten, verstanden werden, wobei die gewählten Zwecke allein um ihres Gutseins willen ausgesucht und auch tatsächlich handelnd angestrebt werden müssen.

3.5 Selbstbestimmung als Bedingung für das Erreichen der „Bestimmung des Menschen“

Hinsichtlich dessen, was Kant als die „Bestimmung des Menschen“ erachtet, ist die Pädagogikvorlesung aufschlussreich. Die Vorsehung habe gewollt, dass der mit allen Anlagen zum Guten ausgestattete Mensch „das Gute aus sich selbst herausbringen soll“ (Pädagogik, A 13).

„Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren, und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch“ (ebenda, A 14).

Während Tiere ihre Bestimmung nach Kant ohne eigenes Zutun – also gleichsam automatisch und in jedem einzelnen Fall – erfüllen, könne die Menschengattung ihre Bestimmung, nämlich Kultiviertheit und Moralität, nur erreichen, wenn sie aktiv und generationsübergreifend darauf hinarbeite (vgl. Pädagogik, A 11f). Der Mensch müsse sich – im Gegensatz zum Tier – erst noch darum bemühen, seine „Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln“ (ebenda, A 11). Kant geht nämlich von einer „teleologischen Naturlehre“ aus, wonach alle Naturanlagen eines Geschöpfes dazu bestimmt sind, „s i c h e i n m a l v o l l s t ä n d i g u n d z w e c k m ä ß i g a u s z u w i c k e l n“ (Idee, A 388). In der Kultivierung – der „proportionierlichen“ Entwicklung der menschlichen Anlagen und Talente – liegt nach Kant allerdings nur die erste Aufgabe, die es für den Menschen als Naturwesen zu bewältigen gilt, um seine Bestimmung zu erreichen. Im Hervorbringen von Moralität – der Selbstbestimmung des Willens zum Guten – liege die zweite, ebenfalls unabdingbare und der Kultivierung übergeordnete Aufgabe, die dem Menschen als Vernunftwesen zukomme. Demnach kann der Mensch seine Bestimmung bzw. seine Vollkommenheit nur erreichen, wenn er sich – nicht

zuletzt mit Hilfe von Erziehung – einerseits umfassend kultiviert und andererseits selbst zum Guten bestimmt.

Nach Kant ist es die Pflicht des Einzelwesens, auf die eigene Vollkommenheit hinzustreben, also sowohl an der Kultur seiner „Naturkräfte“ und Talente, als auch an der Erhöhung seiner moralischen Vollkommenheit zu arbeiten (vgl. MS, A 444f, A 446f). Das Einzelwesen sei aber nicht in der Lage, die beschriebene Doppelaufgabe von Kultivierung und Moralisierung zur Gänze zu erfüllen. Der einzelne Mensch könne somit auch nicht die Bestimmung des Menschen erreichen.

„Bei dem Individuo ist die Erreichung der Bestimmung [...] gänzlich unmöglich“ (Pädagogik, A 11f).

Kultivierung im Sinne der Verschaffung einer Geschicklichkeit, die zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist, ist nach Kant nämlich „wegen der Menge der Zwecke“ (ebenda, A 23) gewissermaßen ein Fass ohne Boden. Angesichts der begrenzten Lebenszeit des Individuums wird die im Prinzip „unendliche“ Kultivierung für das Einzelwesen zu einem unerreichbaren Ziel. Auch was die zweite und im Sinne Kants noch bedeutendere Aufgabe – das Hervorbringen von Moralität – betrifft, könne das Einzelwesen sein Ziel nicht ganz erreichen. Der Mensch sei aus „krummem Holze“ (Idee, A 397) gemacht und „unheilig genug“ (MS, A 379). In der Pädagogikvorlesung heißt es in dem Zusammenhang seitens Rink erklärend: „Der einzelne Mensch wird nie ganz frei werden von Schwächen, wird selbst seine Fehler nicht ganz ablegen“ (Pädagogik, AA 445).

Vom menschlichen Einzelwesen kann also – wenn man Kant folgt – nur eine Annäherung an die Bestimmung des Menschen, an umfassende Kultiviertheit und rein vernunftbasierte Selbstbestimmung, erwartet werden (vgl. Kauder, 1999b, S. 98). Die ganze Bestimmung erreichen könne bei den Menschen allenfalls die Gattung als Gesamtes. Man müsse anmerken,

„daß bei allen übrigen sich selbst überlassenen Tieren jedes I n d i v i d u u m seine ganze Bestimmung erreicht, bei den Menschen aber allenfalls nur die G a t t u n g; so, daß sich das menschliche Geschlecht nur durch F o r t s c h r e i t e n, in einer Reihe unabsehlich vieler Generationen, zu seiner Bestimmung empor arbeiten kann; wo das

Ziel ihm doch immer noch im Prospekte bleibt, gleichwohl aber die *T e n d e n z* zu diesem Endzwecke zwar wohl öfters gehemmt, aber nie ganz rückläufig werden kann“ (Anthropologie, B 317).

3.6 Selbstbestimmung als „Pflicht“ und Bedingung menschlicher Würde

Kant empfiehlt die vernunftbasierte Selbstbestimmung dem Menschen nicht nur, sondern fordert sie vom Einzelnen als Pflicht – im Sinne einer Aufgabe – ein. In der Idee der Pflicht kommt – wie Bockow herausarbeitet – Kants Vorstellung vom Menschen als einem dualen Wesen, als einem Sinnes- *und* Vernunftwesen, zum Ausdruck (vgl. Bockow, 1984, S. 171). Wäre der Mensch nach Kant ein „rein“ vernünftiges Wesen, würde er ohnehin – gleichsam automatisch – den Gesetzen der Vernunft gehorchen, „gut“ handeln und bedürfe keiner diesbezüglichen Verpflichtung (vgl. ebenda, S. 188). Nur weil der Mensch nach Kant auch Sinneswesen ist und als solches auch persönliche Wünsche und Neigungen habe, die es der Vernunft erst unterzuordnen gelte, könne überhaupt von Pflicht – als einer zu bewerkstellenden Aufgabe – gesprochen werden (vgl. Bockow, 1984, S. 171).

Vernunftbasierte Selbstbestimmung ist nach Kant Pflicht, weil sich das Individuum bei ihrem Fehlen als „Zeck an sich selbst“ missachtet (vgl. GMS, BA 76). Im Sinne Kants müsse der Einzelne – wie Löwisch diesbezüglich festhält – als Vernunftwesen allzeit selbstgesetzgebend sein – d. h. selbst denken, begründen und allein auf Basis der Vernunft entscheiden – und dürfe sich grundsätzlich nicht unter Vormünder stellen lassen, sondern habe sich stets selbst in eigener Verantwortlichkeit zum Handeln zu bestimmen (vgl. Löwisch, 1998, S. 151). *„Es gibt kein stellvertretendes Gewissen, es gibt keine stellvertretende moralische Gewißheit. Jede Delegation einer Entscheidung an andere zeugt von Unmündigkeit und von Vernachlässigung der Pflicht, selber sein Handeln unter dem Kriterium der Verallgemeinerungsfähigkeit in der jeweiligen Maximen-Situation zu bedenken und zu bestimmen“*, schreibt Löwisch (ebenda) hinsichtlich Kants Denken.

Kant bindet auch die Würde des Menschen an die Sittlichkeit und damit an eine Selbstbestimmung des Menschen durch Vernunft, wenn er in seiner „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ schreibt:

„Also ist Sittlichkeit und die Menschheit, so fern sie derselben fähig ist, dasjenige, was allein Würde hat“ (GMS, BA 77).

Es sei die Pflicht des Einzelnen, die Würde der Menschheit in seiner eigenen Person zu bewahren und nicht zu verleugnen (vgl. Pädagogik, A 119). Zu einer Verleugnung würde es etwa beim Ausüben von Unmäßigkeit, bei Trunksucht, Schmeichelei und vor allem bei Unehrllichkeit bzw. Unredlichkeit kommen (vgl. ebenda, A 119f). Möchte sich der Mensch also nicht unter die Würde der Menschheit erniedrigen, so muss er sich nach Kant auf Basis von Gesetzen, die ihm die eigene Vernunft gibt und denen man allgemein zustimmen können muss, selbst bestimmen.

4. Kants Vorstellung von der Erziehung als einer *notwendigen* Bedingung von Selbstbestimmung

Wie im dritten Kapitel dargelegt, liegt nach Kant in der Selbstbestimmung des Willens zum Guten samt entsprechendem Handeln – man könnte auch sagen in der moralischen Lebensführung – ein Ziel, das es für alle Menschen anzustreben gilt. Jeder Mensch solle ein moralischer Mensch bzw. eine „moralische Persönlichkeit“ werden, die Kant in der Einleitung seiner Schrift „Die Metaphysik der Sitten“ (MS) aus dem Jahr 1797 mit folgenden Worten beschreibt:

„Die m o r a l i s c h e Persönlichkeit ist [...] nichts anderes als die Freiheit eines vernünftigen Wesens unter moralischen Gesetzen“ (MS, A 223).

Angestrebt werden soll im Hinblick auf das Ziel der Entwicklung einer „moralischen Persönlichkeit“ also Freiheit, allerdings keine unbedingte, willkürliche Freiheit, sondern eine „kultivierte“ Freiheit, deren Gebrauch durch „moralische Gesetze“ geregelt bzw. begrenzt ist. Jene die Freiheit beschränkenden, „moralischen Gesetze“ sind von Kant allerdings nicht als Gesetze gedacht, die von außen an den Menschen herangetragen werden. Vielmehr meint Kant mit den „moralischen Gesetzen“ eine aus der Person selbst kommende, auf Vernunft basierende Selbstgesetzgebung im Sinne des kategorischen Imperativs. „Reine Vernunft [...] gibt (dem Menschen) ein allgemeines Gesetz, welches wir das S i t t e n g e s e t z nennen“ (KpV, A

56), liest man hinsichtlich der Herkunft der moralischen Gesetze in Kants „Kritik der praktischen Vernunft“.

Wie kann nun aber in Kants Vorstellung Moralität – „kultivierte“ Freiheit bzw. vernunftbasierte Selbstbestimmung samt entsprechendem Handeln im Sinne des kategorischen Imperativs – vom Einzelnen erreicht werden? Nach Kant schafft das der Mensch nicht gänzlich aus sich selbst heraus, sondern bedarf dazu der Erziehung.

Um zu zeigen, warum Kant Erziehung als *notwendig* für das Erreichen vernunftbasierter Selbstbestimmung erachtet und wo er die Ansatzpunkte für eine auf vernünftige Selbstbestimmung hin ausgerichtete Erziehung sieht, gilt es zunächst, den von Kant gedachten Zustand des neugeborenen Menschen sowie den von Kant angenommenen „Naturzustand“ der gesamten Menschengattung vorzustellen.

4.1 Die Notwendigkeit der Erziehung vor dem Hintergrund der Natur des Einzelwesens

Kant hat eine bestimmte Vorstellung vom ursprünglichen Zustand des Menschen, also von jenem Zustand, in dem sich das neugeborene Einzelwesen befindet, ehe Erziehung Platz greifen kann. Grundlegende Gedanken dazu finden sich in Kants Werk „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ (Religion) aus dem Jahr 1793, in seiner Schrift „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ (Anthropologie) aus dem Jahr 1798 sowie in dem von Friedrich Theodor Rink im Jahr 1803 herausgegebenen Text „Immanuel Kant über Pädagogik“ (Pädagogik). Vergleicht man den von Kant gedachten Ursprungszustand des Menschen mit dem nach Kant für jeden Menschen anzustrebenden Zustand der vernünftigen Selbstbestimmung, wird deutlich, warum Kant Erziehung für *notwendig* hält und wo er die Ansatzpunkte für die Erziehung sieht. Der Plan Kantscher Erziehung wird – wie Jörg Zirfas formuliert – „von der judiziösen Theorie einer pragmatischen Anthropologie angeleitet“ (Zirfas, 2007, S. 33).

4.1.1 Instinktmangel und Vernunftarmut – „Rohigkeit“

Der Mensch ist dem Kantschen Verständnis nach – im Gegensatz zum Tier – durch einen Instinktmangel charakterisiert, aufgrund dessen er der Vernunft

und damit letztlich auch der Erziehung bedarf (vgl. Kauder, 1999b, S. 87). In Kants Vorlesungsschrift findet man in diesem Zusammenhang folgende Passage:

„Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt, und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun“ (Pädagogik, A 2).

Der neugeborene, „rohe“ Mensch muss insofern als abhängig begriffen werden, als er nach der Geburt noch nicht über die entsprechende Vernunft verfüge, um seinen Instinktmangel selbst – ohne die Hilfe anderer – ausgleichen und überleben zu können.

Die Formulierung, dass der Mensch „nicht sogleich“ imstande sei, sich selbst mittels eigener Vernunft den Plan seines Verhaltens zu machen, deutet schon darauf hin, dass Kant einen selbstständigen Vernunftgebrauch des Menschen zur Planung des eigenen Verhaltens zwar nicht sofort nach der Geburt, grundsätzlich aber sehr wohl für möglich hält. Kant geht also davon aus, dass der Mensch prinzipiell die Möglichkeit hat, ein vernünftiges Wesen zu werden. Man könnte auch sagen, Kant begreift den „rohen“ Menschen als vernunftfähiges bzw. vernunftbegabtes Wesen, das durch den Aufbau von Vernunft zu einem vernünftigen Wesen werden kann. In Bezug auf die angelegte „Vernunftfähigkeit“ des Menschen und die Möglichkeit der Vernunftentwicklung schreibt Kant in seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“, dass der Mensch „als mit V e r n u n f t f ä h i g k e i t begabtes Tier (animal rationabile), aus sich selbst ein v e r n ü n f t i g e s Tier (animal rationale) machen kann“ (Anthropologie, B 313). Wenn Kant davon spricht, dass der Mensch aus sich selbst ein vernünftiges Tier „machen kann“, dann weisen sowohl die Verwendung der Möglichkeitsform („kann“), als auch das Wort „machen“ darauf hin, dass der Vorgang des Vernunftaufbaus nach Kants Vorstellung nicht in jedem Fall bzw. nicht „automatisch“ abläuft. Der Mensch müsse sich vielmehr selbst um seinen Vernunftaufbau bemühen, wenngleich er ihn nach Kantschem Verständnis nicht ganz alleine – ohne fremde Hilfe – bewerkstelligen kann. Der „rohe“ Mensch muss mit Kant also auch insofern als

abhängig begriffen werden, als er der Anleitung und Lenkung eines Erziehers bedarf, der ihm – indem er den Zögling auf dessen Vernunftbegabtheit hin anspricht und herausfordert – hilft, Vernunft aufzubauen bzw. vernünftig zu werden (vgl. Bockow, 1984, S. 133; Kauder, 1999b, S. 91).

Der neugeborene, „rohe“ Mensch braucht nach Kant im Gegensatz zu anderen Geschöpfen Erziehung, um später das Potenzial seiner Gattung – nämlich ein vernünftiger und damit zur Selbstbestimmung fähiger Mensch zu werden – ausschöpfen zu können. „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß“, liest man diesbezüglich in Kants Vorlesungsschrift (Pädagogik, A 1). Erst wenn der Mensch durch Erziehung Vernunft entwickelt hat, kann er sein Leben nach eigenem Plan – ohne fremde Leitung bzw. ohne bloß als Mittel für die Zwecke anderer missbraucht zu werden – gestalten. Man könnte auch – wie Kauder hervorhebt – sagen, der Mensch kann erst mittels Vernunft sein Leben selbst „führen“ und damit seiner Bestimmung als „Zweck an sich selbst“ gerecht werden (vgl. Kauder, 1999b, S. 89). Auch vor diesem Hintergrund wird Erziehung nach Kant zur Notwendigkeit (vgl. ebenda, S. 90f). Die Möglichkeit, das eigene Leben zu führen, unterscheidet den Menschen nach Kant vom Tier, das seine Bestimmung zwar gleichsam „automatisch“ erfüllt, sein aufgrund dominierender Instinkte „vorbestimmtes“ Leben aber nur leben, nicht jedoch in Selbstbestimmung „führen“ kann (vgl. ebenda).

Aus dem Instinktman gel des Menschen – so könnte man Kants Vorstellungen zusammenfassend festhalten – erwächst für den Menschen die Notwendigkeit, sich in seinem Leben selbst den Plan seines Verhaltens zu machen. Dazu brauche der Mensch allerdings Vernunft, über die er als neugeborener bzw. „roher“ Mensch aber noch nicht verfüge, sodass andere – nämlich seine Erzieher – diese Aufgabe vorerst für ihn zu übernehmen hätten. Das macht nach Kant aber nur einen Teil der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen aus (vgl. Kauder, 1999b, S. 97). Ein zweiter Teil der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen besteht nach Kant darin, dass der Heranwachsende für den Aufbau eigener Vernunft, die er für seine Selbstbestimmung benötigt, Erzieher braucht, die ihn auf seine Vernunftbegabung hin ansprechen und dadurch im Vernunftaufbau fördern (vgl. ebenda). Die Erziehungsbedürftigkeit erwächst nach Kant also aus dem Instinktman gel und der Vernunftarmut des „rohen“

Menschen, während aus der Vernunftbegabtheit des „rohen“ Menschen dessen Erziehungsfähigkeit entspringt (vgl. Kauder, 1999b, S. 90).

Neben Instinktangel und ursprünglicher Vernunftarmut kommen dem Menschen nach Kant aber auch noch weitere Merkmale von Natur aus zu, die Erziehung als *Notwendigkeit* für Selbstbestimmung erscheinen lassen. Es handelt sich bei diesen Merkmalen um den „Hang zur Freiheit“, den „Hang zum Bösen“ und um die „ursprüngliche Anlage zum Guten“.

4.1.2 Der „Hang zur Freiheit“ – „Wildheit“

In Kants Vorlesungsschrift ist im Zusammenhang mit der Natur des Menschen auch von einem „großen Hang zur Freiheit“ (Pädagogik, A 4) die Rede. Kant meint mit diesem „Hang zur Freiheit“ die ursprüngliche Tendenz des Menschen, jeder Laune zu folgen (vgl. ebenda). Es handle sich dabei um eine angeborene „Wildheit“ bzw. eine ursprüngliche „Unabhängigkeit von Gesetzen“ (ebenda, A 3), der es schon früh durch Disziplinierung entgegenzuwirken gelte (vgl. ebenda, A 4).

„Der Mensch hat aber von Natur einen so großen Hang zur Freiheit, daß, wenn er erst eine Zeitlang an sie gewöhnt ist, er ihr alles aufopfert. Eben daher muss denn die Disziplin auch, [...], sehr frühe in Anwendung gebracht werden, denn wenn das nicht geschieht, so ist es schwer, den Menschen nachher zu ändern. Er folgt dann jeder Laune“ (Pädagogik, A 4).

Da der Mensch im Sinne Kants aber nicht jeder Laune, sondern einst im Rahmen vernunftbasierter Selbstbestimmung allein dem moralischen Gesetz folgen soll, gilt es nach Kant den natürlichen Hang des Menschen zur Freiheit im Zuge von Erziehung schon früh in die Schranken zu weisen. Die von Kant angenommene, ursprüngliche „Wildheit“ des Menschen kann – wie die oben bereits beschriebene, natürliche „Rohheit“ – als weiterer Grund für die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen verstanden werden. „Der ‚Hang zur Freiheit‘ begründet die Notwendigkeit der moralischen Erziehung“, schreibt Kauder (1999b, S. 97).

4.1.3 Der „Hang zum Bösen“

Neben „Rohheit“ und „Wildheit“ gehört nach Kant auch ein „Hang zum Bösen“ zur Natur des Menschen. Dass der Mensch einen „Hang zum Bösen“ habe, zeige schon die Erfahrung (vgl. Religion, B 27f).

„Daß nun ein solcher verderbter Hang im Menschen gewurzelt sein müsse, darüber können wir uns, bei der Menge schreiender Beispiele, welche uns die Erfahrung an d e n T a t e n der Menschen vor Augen stellt, den förmlichen Beweis ersparen“ (ebenda).

Der „Hang zum Bösen“, der der Selbstbestimmung zum Guten entgegenwirke, ist nach Kant nicht auszurotten, also von keinem Menschen – auch nicht vom besten – jemals ganz wegzubringen (vgl. Religion, B 26, B 35). Die damit verbundene Kantsche Annahme einer steten Gefährdung des „Guten“ durch den unauslöschbaren „Hang zum Bösen“ ist – wie Niethammer hervorhebt – in Kants Theorie insofern unerlässlich, als der Sollensruf des Gewissens, dem der moralische Mensch nach Kant freiwillig folgen soll, nur dann überhaupt Sinn macht, wenn der Adressat noch nicht oder noch nicht gänzlich moralisch ist (vgl. Niethammer, 1980, S. 110). Deshalb müsse mit Kant davon ausgegangen werden, dass der junge Mensch in seinem natürlichen Zustand dem Bösen „verfallen“ ist und dass er sich des „Hangs zum Bösen“ auch später niemals gänzlich entledigen kann (ebenda). Der Sinn des Sollensrufes sei zudem aber auch daran gebunden, dass das Gesollte auch realisierbar und damit der „Hang zum Bösen“ für den Menschen – zumindest fall- bzw. zeitweise – „überwiegbar“ ist (vgl. ebenda). Genau davon spricht Kant auch (vgl. Religion, B 35). Unter dem „Hang zum Bösen“ versteht Kant also eine nicht endgültig tilgbare Bedrohung des Guten, nicht jedoch eine „teuflische“ Determination des Individuums bzw. keinen von Natur aus fix vorgegebenen „bösen“ Willen des Menschen, der nur Böses zulässt. Sein Handeln könne dem Menschen nur deshalb zugerechnet werden, weil es gerade nicht von der Natur – weder zum Guten noch zum Bösen – determiniert sei, sondern aus freiem Willen bzw. selbst gewählten Maximen erfolge (vgl. Religion, B 6f). Dem Menschen hafte aber – bei grundsätzlicher Willensfreiheit – insofern ein „Hang zum Bösen“ an, als der Mensch von Natur aus die Tendenz in sich trage,

seinen Willen eher durch subjektive Gründe, die im Zusammenhang mit der Selbstliebe stehen, zu bestimmen, als durch rein objektive Gründe, die allein der Vernunft entspringen und von jedermann gutgeheißen werden können. Die Neigung zur Unterordnung des moralischen, allein auf Vernunft basierenden Gesetzes unter die Selbstliebe – der „Hang zum Bösen“ – kann nach Kant zwar angeboren sein, dürfe aber nicht als angeboren vorgestellt werden, sondern könne als „erworben“ bzw. als „von dem Menschen selbst sich z u g e z o g e n“ (Religion, B 21) und aus eigener Kraft überwindbar gedacht werden. Das impliziert – wie Niethammer herausarbeitet – zum einen, dass der Mensch nach Kant für seinen Hang als etwas selbst Erworbenes Verantwortung zu tragen habe, und zum anderen, dass der Mensch dem „Hang“ selbst aus eigener Kraft erfolgreich entgegenwirken könne (vgl. Niethammer, 1980, S. 110).

Zusammenfassend kann der „Hang zum Bösen“ mit Kant als ein beim Menschen von Natur aus bestehendes „Übergewicht der sinnlichen Antriebe über die Triebfeder aus dem Gesetz“ (Religion, B 45) begriffen werden. Mit „Übergewicht“ meint Kant, dass die auf das eigene Wohlbehagen gerichteten „Triebfedern der Selbstliebe“ von Natur aus an erster, übergeordneter Stelle stehen, sodass das moralische, auf Vernunft basierende Gesetz diesen Triebfedern vorerst untergeordnet ist (vgl. Religion, B 34). Die Triebfedern der Selbstliebe würden so „zur Bedingung der Befolgung des moralischen Gesetzes“ (ebenda). Dieses ursprüngliche Verhältnis – die Unterordnung des moralischen Gesetzes unter die Selbstliebe – erachtet Kant allerdings als verkehrt und spricht in dem Zusammenhang auch von der „V e r k e h r t h e i t des Herzens“ (ebenda, B 36). Diese Verkehrtheit gilt es nach Kant – wie Niethammer analysiert – für jeden Menschen aus eigener Kraft und freien Stücken umzukehren, sodass das moralische Gesetz an die oberste Stelle rückt und der Mensch seine „Sinnlichkeit“ nur mehr so weit toleriert, so weit sie nicht dem übergeordneten, moralischen Gesetz widerspricht (vgl. Niethammer, 1980, S. 108). Der „Hang zum Bösen“ – im Sinne der Tendenz des Menschen, der Selbstliebe entsprechend zu handeln – bleibt nach Kant aber immer, auch wenn man sich grundsätzlich zur Unterordnung der Selbstliebe unter das Gesetz der Vernunft entschlossen hat, bestehen. Der „Hang zum Bösen“ kann nach Kant in drei Stufen eingeteilt werden, in denen Selbstliebe und

moralisches Gesetz – man könnte auch sagen Neigung und Pflicht – jeweils in unterschiedlichen Verhältnissen zueinander stehen (vgl. Bockow, 1984, S. 193).

Die erste und bestmögliche Stufe ist nach Kant dadurch charakterisiert, dass der Mensch das moralische Gesetz in sich wahrnimmt und ihm auch ernsthaft folgen möchte, dieses Vorhaben aber insofern nicht immer schafft, als bei der Selbstbestimmung seines Willens hin und wieder die moralische Pflicht der Neigung unterliegt (vgl. Religion, B 21). In diesem Fall spricht Kant von der „Schwäche des menschlichen Herzens in Befolgung genommener Maximen“ (ebenda) bzw. von der „G e b r e c h l i c h k e i t der menschlichen Natur“ (ebenda).

Die zweite Stufe nennt Kant die „U n l a u t e r k e i t (impuritas, improbitas) des menschlichen Herzens“ (ebenda, B 22). Diese bestehe in einer Vermischung von sittlichen und neigungsbasierten Antrieben (vgl. ebenda). Damit eine Handlung moralisch ist, müsse die ihr zugrunde liegende Maxime rein moralisch sein – d. h. allein dem Sittengesetz bzw. der Vernunft entspringen – und dürfe nicht durch andere, zusätzliche Triebfedern gleichsam verunreinigt werden (vgl. ebenda). Eine Unlauterkeit des menschlichen Herzens liegt nach Kant dann vor, wenn Handlungen nicht rein aus Pflicht, sondern zumindest zum Teil auch aus Neigung – z. B. aus Ehrbegierde oder Selbstliebe – erfolgen (vgl. ebenda, B 24). Kant räumt allerdings ein, dass es – insbesondere wenn Neigung und Pflicht zusammenfallen – auch bei strengster Selbstprüfung unmöglich ist, mit Sicherheit auszumachen, ob tatsächlich ausschließlich aus Pflicht und nicht vielleicht doch auch aus Neigung oder durch eine geheime Triebfeder motiviert gehandelt wurde (vgl. GMS, BA 26).

Die dritte Stufe und schlimmste Ausprägungsform des Hangs zum Bösen, die „Bösartigkeit“ (Religion, B 23) oder „V e r d e r b t h e i t (corruptio) des menschlichen Herzens“ (ebenda), ist nach Kant dadurch charakterisiert, dass auf dieser Stufe die Neigung – man könnte auch sagen die Selbstliebe – die Oberhand gegenüber der Pflicht hat. Das schließe zwar keineswegs aus, dass immer noch legal bzw. der Pflicht gemäß gehandelt werde (vgl. ebenda). Ein Kaufmann etwa könne seine Kunden auch aus Selbstliebe ehrlich und damit pflichtgemäß bedienen, nämlich aus dem Motiv heraus, das gewinnbringende Florieren seines Geschäftes nicht zu gefährden (vgl. GMS, BA 9). Ein

derartiges Handeln aus Selbstliebe habe jedoch keinen moralischen Wert, den Kant allein dem Handeln aus Pflicht bzw. dem Handeln aus Achtung für das Gesetz der Vernunft zuerkennt (vgl. ebenda, BA 10ff).

Der „Hang zum Bösen“ – die untilgbare Tendenz des Menschen, der Selbstliebe Vorrang gegenüber dem Gesetz der Vernunft zu geben – gefährdet nach Kant permanent die Selbstbestimmung des Menschen zum Guten. Ein Ansatzpunkt der Kantschen Erziehungstheorie besteht – wie ich noch darstellen werde – dementsprechend darin, dem Zögling zu helfen, seine Durchsetzungsfähigkeit gegenüber dem unauslöschbaren „Hang zum Bösen“ zu stärken. Auch wenn der Mensch sich entschlossen hat, dem Gesetz der Vernunft zu folgen, muss er sich nach Kant immer wieder gegen seine Neigungen durchsetzen. Das könne jedoch nicht gelingen, „wenn man nicht vorher seine Kräfte versucht und geübt hat“ (MS, A 477). In diesem Sinne erscheint eine Erziehung, die dem Zögling die Möglichkeit eröffnet, zur Steigerung der Durchsetzungsfähigkeit gegen den „Hang zum Bösen“ seine Kräfte zu versuchen und zu üben, als *notwendige* Bedingung von Selbstbestimmung im Kantschen Sinne.

4.1.4 Die „ursprüngliche Anlage zum Guten“

Nach Kant ist der Mensch von Natur aus auch mit einer „ursprünglichen Anlage zum Guten“ (Religion, B 15) ausgestattet, die als Widerpart zum menschlichen „Hang zum Bösen“ begriffen werden könne. Kant unterteilt die „ursprüngliche Anlage zum Guten“ in der menschlichen Natur – wie man in seinem Werk „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ aus dem Jahr 1794 nachlesen kann – in drei Bereiche, die er „Klassen“ nennt (vgl. Religion, B 15).

Die erste Klasse umfasst die „Anlage für die **Tierheit**“ (ebenda, B 16). Diese Anlage sei für den Menschen als lebendiges Wesen bedeutsam (vgl. ebenda, B 15). Kant zählt zur ersten Klasse bzw. zur „Anlage für die Tierheit“ den Selbsterhaltungstrieb, den Arterhaltungstrieb und den Geselligkeitstrieb des Menschen (vgl. ebenda, B 16). Er fasst diese Triebe auch unter dem Begriff der „*m e c h a n i s c h e n* Selbstliebe“ (ebenda) zusammen.

Die zweite Klasse der „Anlage zum Guten“ beinhaltet nach Kant die „Anlagen für die **Menschheit**“ (ebenda, B 17). Diese seien für das Individuum als

vernünftiges Lebewesen bedeutsam (vgl. ebenda, B 15). Nach Kant gehört zur zweiten Klasse der Trieb des Menschen, sich mit anderen Menschen zu vergleichen und „sich in der Meinung Anderer einen Wert zu verschaffen; und zwar ursprünglich bloß den der Gleichheit“ (ebenda, B 17). Diesen Trieb bezeichnet Kant auch als „vergleichende Selbstliebe“ (ebenda).

Die beiden Triebfedern der Selbstliebe – mechanische und vergleichende Selbstliebe – seien einerseits für das Dasein und den Fortbestand des Menschen sowie für den kulturellen Fortschritt bedeutsam und insofern „Anlagen zum Guten“ (vgl. Religion, B 16ff). Andererseits können auf diese Triebe – wie Kant betont – aber auch Laster „aufgepfropft“ werden, sodass die Triebe schließlich vom Naturzwecke abweichen (vgl. ebenda). Aus dem Selbsterhaltungstrieb etwa könne das „viehische Laster“ (ebenda, B 17) der „Völlerei“ (ebenda), aus dem Arterhaltungstrieb jenes der „Wollust“ (ebenda) und aus dem Geselligkeitstrieb das der „wilden Gesetzlosigkeit (im Verhältnis zu anderen Menschen)“ (ebenda) werden. Auch die vergleichende Selbstliebe, die nach Kant „Triebfeder zur Kultur“ (ebenda, B 18) sein sollte, könne pervertieren, sodass „Laster der Kultur“ (ebenda) entstünden. Zu diesen Lastern zählt Kant z. B. Neid, Schadenfreude und Undankbarkeit. Man kann die Triebe der Selbstliebe daher – wie Niethammer treffend bemerkt – insofern als ambivalent bezeichnen, als sie nach Kants Auffassung sowohl einen „guten“, als auch einen „bösen“ Gebrauch zulassen (vgl. Niethammer, 1980, S. 106).

Die „Anlage für die **Persönlichkeit**“ (Religion, B 18) ist nach Kant die dritte Klasse der „Anlage zum Guten“. Unter der „Anlage der Persönlichkeit“ versteht Kant „die Empfänglichkeit der Achtung für das moralische Gesetz, als einer für sich hinreichenden Triebfeder der Willkür“ (ebenda). Auf diese Anlage könne – im Gegensatz zu den ersten beiden Klassen – nichts Böses aufgepfropft werden (vgl. ebenda). Das moralische Gesetz müsse vom Individuum zwar immer erst freiwillig als einzige Maxime des Willens angenommen werden. Die grundsätzliche „Empfänglichkeit“ als Möglichkeit dazu bzw. die Willensfreiheit bestünden aber von Natur aus als „Anlage zum Guten“ (vgl. ebenda, B 19). Im Hinblick auf die Freiheit des Willens schreibt Kant in seinem Aufsatz „Idee zu einer

allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ (Idee) aus dem Jahr 1784, dass die Natur „dem Menschen Vernunft und darauf sich gründende Freiheit des Willens gab“ (Idee, A 390). Aus der Willensfreiheit und der grundsätzlichen Empfänglichkeit der Achtung für das moralische Gesetz resultiere auch, dass man dem Menschen seine Handlungen zurechnen könne oder anders formuliert, die Verantwortung des Einzelnen für sein Handeln (vgl. Religion, B 6f, B 14).

Zusammenfassend kann man sagen, dass nach Kant die „Anlage für die Persönlichkeit“ eine gänzlich bzw. ausschließlich gute „Anlage zum Guten“ ist, die vernunftbasierte Selbstbestimmung allerdings nicht garantiert, sondern nur – bei einer entsprechenden Entfaltung der Anlage – möglich macht. Mechanische und vergleichende Selbstliebe werden von Kant auch zur „Anlage zum Guten“ gezählt, wenngleich diese Anlagen nach Kant auch pervertieren und dann vom Naturzweck abweichen können. Sowohl die Anlage zur Persönlichkeit, als auch mechanische und vergleichende Selbstliebe sind nach Kant Naturanlagen, die sich – wie im Kantschen Sinne alle Naturanlagen des Menschen – nicht automatisch angemessen entfalten, sondern auch brach liegen oder im Falle mechanischer und vergleichender Selbstliebe vom Naturzweck abweichen können und erst durch Erziehung „proportionierlich“ und zweckmäßig entwickelt werden müssen, damit es zu einer Selbstbestimmung des Einzelnen nach dem Gesetz der Vernunft und einem dementsprechenden Handeln kommen kann. Auch im Hinblick auf die „Anlage zum Guten“ erscheint also Erziehung als *notwendige* Bedingung von Selbstbestimmung.

4.2 Die Notwendigkeit der Erziehung vor dem Hintergrund des „juridischen und ethischen Naturzustands“ der Menschengattung

Kant hat nicht nur eine bestimmte Vorstellung vom Naturzustand des menschlichen Einzelwesens, sondern auch vom Naturzustand der gesamten Menschengattung. Er unterscheidet dabei den „j u r i d i s c h e [n]“ vom „e t h i s c h e [n] N a t u r z u s t a n d“ (Religion, B 131). Nach Kant ist der „juridische Naturzustand“ der Menschengattung „ein Zustand des Krieges von jedermann gegen jedermann“ (ebenda, B 134). Der „ethische Naturzustand“ der Menschengattung sei „ein Zustand der unaufhörlichen Befehdung durch

das Böse“ (ebenda), wobei die Menschen „einander wechselseitig ihre moralische Anlage verderben“ (ebenda). Nach Kant genügt es, schon allein unter Menschen – seien sie auch „gut“ – zu sein, um zum Bösen anzustiften und angestiftet zu werden (vgl. ebenda, B 128).

„[E]s ist genug, daß sie da sind, daß sie ihn umgeben, und daß sie Menschen sind, um einander wechselseitig in ihrer moralischen Anlage zu verderben, und sich einander böse zu machen“ (Religion, B 128).

Neid, Herrschsucht und Habsucht etwa, würden die „an sich genügsame Natur“ (ebenda) des Menschen bestürmen, „w e n n e r u n t e r M e n s c h e n i s t“ (ebenda). Weder im „juridischen“, noch im „ethischen Naturzustand“ der Menschen gibt es nach Kant allgemeine Gesetze, die für alle gelten bzw. die alle anerkennen (vgl. ebenda, B 131f). Eine Selbstbestimmung des Einzelnen zum Guten – wie Kant sie fordert – ist in einem derartigen Klima des Krieges und der Gesetzlosigkeit eher nicht zu erwarten. Die Menschen sollen sich daher im Sinne Kants darum bemühen, so schnell wie möglich vom „juridischen Naturzustand“ in einen rechtlichbürgerlichen Zustand, der sich durch öffentliche Rechtsgesetze bzw. Zwangsgesetze auszeichne (vgl. ebenda, B 131), und vom „ethischen Naturzustand“ in einen ethischbürgerlichen Zustand, der als zwangsfreie – also freiwillige – Vereinigung unter Tugendgesetzen verstanden werden könne (vgl. ebenda, B 131), überzutreten.

„So wie nun ferner der Zustand einer gesetzlosen äußeren (brutalen) Freiheit und Unabhängigkeit von Zwangsgesetzen ein Zustand der Ungerechtigkeit und des Krieges von jedermann gegen jedermann ist, aus welchem der Mensch herausgehen soll, um in einen politischbürgerlichen zu treten: so ist der ethische Naturzustand eine ö f f e n t l i c h e wechselseitige Befehdung der Tugendprinzipien und ein Zustand der innern Sittenlosigkeit, aus welchem der natürliche Mensch, so bald wie möglich, herauszukommen sich befleißigen soll“ (Religion, B 134f).

Die hier geforderten Bemühungen, einen politischbürgerlichen sowie einen ethischbürgerlichen Zustand zu erreichen, sind nach Kant Pflichten des gesamten Menschengeschlechts gegen sich selbst (vgl. ebenda, B 135).

Wie aber kann nach Kant diesen Pflichten nachgekommen werden? Die Einrichtung einer gerechten, rechtlichbürgerlichen Verfassung ist nach Kant Aufgabe der Politik. Für die Herstellung eines rechtlichbürgerlichen Zustands, in dem die erlassenen Rechtsgesetze auch berücksichtigt bzw. anerkannt werden, sei allerdings Erziehungsarbeit – genauer gesagt Zivilisierung, die darauf zu sehen habe, dass der Mensch „in die menschliche Gesellschaft passe“ (Pädagogik, A 23) – notwendig. Erst auf Basis eines rechtlichbürgerlichen Zustands, in dem die Freiheit des Einzelnen gesichert ist, könne man – wiederum nur unter Mithilfe von Erziehung – auf dem Wege der Moralisierung die Entwicklung eines ethischbürgerlichen Zustands erwarten (vgl. Idee, A 395f). Ein rechtlichbürgerlicher Zustand sowie ein ethischbürgerlicher Zustand der Gesellschaft – so könnte man Kants Überlegungen zusammenfassen – sind wichtige Rahmenbedingungen für das Fortschreiten vernunftbasierter Selbstbestimmung unter den Menschen. Diese Bedingungen herrschen nach Kant in der Menschengattung allerdings nicht von Natur aus vor, sondern müssen nach Kant erst unter Mithilfe von Erziehung hergestellt werden. Auch vor diesem Hintergrund erscheint Erziehung als *Notwendigkeit* für das Vorantreiben vernunftbasierter Selbstbestimmung in der Menschengattung.

5. Kants Vorstellung von Erziehung als einer *problematischen* Bedingung von Selbstbestimmung

Erziehung ist nach Kant – wie im letzten Abschnitt herausgearbeitet – eine *notwendige* Bedingung von Selbstbestimmung bzw. ein Hilfsmittel, ohne das der Einzelne nicht zur Selbstbestimmung gelangen und ohne das auch die Selbstbestimmung in der gesamten Menschengattung nicht vorangetrieben werden kann. Dieses *notwendige* Hilfsmittel zur Selbstbestimmung, die Erziehung, ist nach Kant allerdings auch in doppeltem Sinne *problematisch*. Erziehung sei zum einen selbst das größte und schwerste Problem des Menschen (vgl. Pädagogik, A 14). Zum anderen habe Erziehung mit schwierigen Problemen zu tun, wie etwa der Frage, „wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne“ (ebenda, A 32).

5.1 Erziehung als größtes und schwerstes Problem des Menschen

Erziehung ist nach Kant „das größte Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden“ (Pädagogik, A 14).

Das *größte* bzw. umfassendste Problem des Menschen ist die Erziehung im Sinne Kants – wie Lutz Koch klärt – deshalb, weil sie ein riesiges Vorhaben, nämlich nicht allein die weit ausufernde und im Grunde unabschließbare Kultivierung der menschlichen Anlagen und Talente zu einer zu allen Zwecken hinreichenden Geschicklichkeit, sondern darüber hinaus auch noch das Hervorbringen von Moralität zum Ziel hat (vgl. Koch, 1973, S. 32f).

Das *schwerste* Problem ist die Erziehung für den Menschen nach Kant – wie man in der Pädagogikvorlesung liest – deshalb, weil Einsicht von Erziehung und Erziehung wiederum von Einsicht abhängen (vgl. Pädagogik, A 14). Nach Kant kann nur ein Erzieher, der im Zuge seiner eigenen Erziehung Vernunft entwickeln konnte, mittels dieser Vernunft Einsicht in das schwierige Geschäft der Erziehung gewinnen und seine eigenen Zöglinge so erziehen, dass diese ebenfalls Vernunft entwickeln und Einsicht in die Erziehung gewinnen können, um selbst wiederum gute Erzieher zu werden. Wer selbst allerdings mangelhaft erzogen wurde, nur wenig Vernunft aufbauen und daher keine Einsicht in die Erziehung erlangen konnte, laufe Gefahr, die eigenen Zöglinge auch wiederum schlecht zu erziehen, sodass auch diese mangels Vernunft und Einsicht schlechte Erzieher werden (vgl. ebenda, A 7, A 16f).

Die wechselseitige Abhängigkeit von Einsicht und Erziehung wäre im Sinne Kants unbedenklich, wenn unter den Menschen schon allorts gut erzogene, vernünftige und damit zur Einsicht fähige Erzieher am Werk wären, die ihre Nachkommenschaft mittels vollendeter „Erziehungskunst“ zu deren Bestimmung – nämlich zu umfassender Kultivierung und Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft – führen würden. Das ist nach Kant allerdings – jedenfalls im Hinblick auf die Erziehung in seiner Zeit – nicht der Fall. „Bei der jetzigen Erziehung erreicht der Mensch nicht ganz den Zweck seines Daseins“ (Pädagogik, A 10), liest man in der Pädagogikvorlesung. Kant macht mehrere Probleme der Erziehung in seiner Zeit für diesen Umstand verantwortlich. Diese Probleme werde ich im Folgenden darlegen.

5.1.1 Das Problem der unvollkommenen „Erziehungskunst“

Kant nimmt an, dass der Mensch mit allen Anlagen zum Guten ausgerüstet zur Welt kommt (vgl. Pädagogik, A 13). Bei diesen Anlagen zum Guten handle es sich aber eben nur um Anlagen, die sich nicht von selbst entwickeln, sondern erst durch aktives Zutun von außen – nämlich durch die „Kunst“ der Erziehung – entwickelt werden müssen (vgl. ebenda, A 14ff). „Weil die Entwicklung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung – eine Kunst“ (Pädagogik, A 16), heißt es diesbezüglich in der Pädagogikvorlesung.

Aufgrund der nach Kant allerdings noch unvollkommenen Erziehungskunst hätten die Menschen bislang noch nicht alle Naturanlagen „proportionierlich“ entwickeln können (vgl. Pädagogik, A 10f).

„Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln, und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche“ (ebenda, A 11).

Dem Zitat entsprechend ist es nach Kant „unsere Sache“ – also die gemeinsame Aufgabe aller Menschen – sich darum zu bemühen, die menschliche Natur durch Erziehung in einer Weise zu entfalten, dass sie der Menschheit angemessen ist und der Mensch seine Bestimmung – Vollkommenheit im Sinne umfassender Kultivierung und vernünftiger Selbstbestimmung – erreicht (vgl. ebenda, A 3, A 9). Kant hegt die Hoffnung, dass die Naturanlagen des Menschen mit Hilfe von schrittweise verbesserter Erziehung im Laufe der Geschichte auch zunehmend „proportionierlich“ und zweckmäßig entwickelt werden können. Hinsichtlich Kants Fortschrittsoptimismus liest man in der Vorlesungsschrift Folgendes:

„Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist“ (Pädagogik, A 9).

Zur „angemessenen“ Entwicklung der menschlichen Natur durch Erziehung sei allerdings eine Vervollkommnung der Erziehungskunst erforderlich (vgl. ebenda, A 13). Kant begreift diese Vervollkommnung der Erziehungskunst als

eine generationsübergreifende „Gemeinschaftsaufgabe“ aller Menschen. Besonders deutlich wird Kants Vorstellung von der Notwendigkeit des diesbezüglichen Zusammenwirkens aller Menschen an folgender Stelle:

„[D]ie Erziehung [kann, Anm. d. Verf.] [...] nur nach und nach einen Schritt vorwärts tun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzu tut, und es so der folgenden übergibt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen“ (Pädagogik, A 14).

Die Erziehungskunst soll nach Kant also im Zusammenwirken der Generationen nach und nach *systematisch* verbessert werden. Dabei sollen von jeder Generation Erfahrungen und Kenntnisse an die nächste Generation überliefert, aber auch neue Erkenntnisse auf dem Weg von Versuchen – insbesondere in Experimentalschulen – hinzugewonnen und weitergegeben werden (vgl. ebenda, A 8, A 26f). Die Erziehungskunst darf nach Kant nicht länger „m e c h a n i s c h, ohne Plan“ (ebenda, A 16) bleiben, sondern müsse „judiziös“ (ebenda, A 16), d. h. planmäßig, werden. Sie müsse wissenschaftlich auf ihre Vervollkommenung – und damit auch auf jene des menschlichen Einzelwesens und der Gattung – hinarbeiten (vgl. ebenda).

„Der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hätte“ (Pädagogik, A 17).

Im Hinblick auf den Einfluss, den die Kunst der Erziehung nach Kant auf die Vervollkommenung der Menschheit hat, kommt der Erziehung eine große Verantwortung zu. In Kants Vorlesung über Pädagogik heißt es:

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (Pädagogik, A 7).

5.1.2 Das Problem der Gestaltung und Ausrichtung des Erziehungsplans

Nach Kant soll sich die Erziehung darum bemühen, dass der Mensch seine Bestimmung erreicht (vgl. Pädagogik, A 11). Um seine Bestimmung erreichen zu können, müsse der Mensch allerdings zunächst einmal einen Begriff von

dieser Bestimmung haben (vgl. ebenda). Vormalig hätten „die Menschen keinen Begriff einmal von der Vollkommenheit, die die menschliche Natur erreichen kann“ (ebenda, A 12), gehabt. Kant hat was die Bestimmung des Menschen betrifft – wie bereits herausgearbeitet – zumindest eine skizzenhafte, formale Vorstellung. Der Mensch solle auf die proportionierliche und zweckmäßige Entwicklung all seiner Naturanlagen – auf seine Vervollkommnung – hinarbeiten, die zum einen umfassende Kultivierung und zum anderen Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft umfasse (vgl. ebenda, A 14). Wie menschliche Vollkommenheit allerdings genau aussieht, könne auch er nicht sagen.

„Wir selbst sind noch nicht einmal mit diesem Begriffe auf dem reinen“ (Pädagogik, A 12).

Aufgrund unvollkommener Erziehungskunst und mangelnder Versuche sei es noch unklar, „wie weit es der Mensch etwa zu bringen vermöge“ (ebenda, A 8). Erst „wenn einmal ein Wesen höherer Art sich unserer Erziehung annähme, so würde man doch sehen, was aus dem Menschen werden könne“ (ebenda, A 7). Da aber nicht höhere Wesen, sondern nur Menschen erziehen, die ihrerseits von Menschen erzogen wurden, muss nach Kants Vorstellung damit gerechnet werden, dass aufgrund unvollkommener Erziehungskunst und mangelnder Einsicht menschliche Vollkommenheit noch nicht erreicht wurde und daher auch nicht in ihrem ganzen Umfang bekannt ist (vgl. Luckner, 2003, S. 73). Deshalb könne „kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen“ (ebenda, A 27). Vielmehr komme es im Streben nach Vervollkommnung ganz entscheidend auf Versuche bzw. auf Erziehungsexperimente an (vgl. ebenda). Auf die Vollkommenheit des Menschen muss also nach Kant experimentell hingearbeitet werden.

Wenngleich Kant also davon ausgeht, dass – wegen der Unbekanntheit menschlicher Vollkommenheit – niemals je ein „völliger“, also allumfassender und abgeschlossener Erziehungsplan erstellt werden kann, fordert er dennoch ganz vehement, der Erziehung Pläne zugrunde zu legen. Was die Erstellung von Erziehungsplänen betrifft, so sei dabei stets folgendes Prinzip der Erziehungskunst zu beachten:

„Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden“ (Pädagogik, A 17).

Nur unter Beachtung dieses, auf eine bessere Zukunft hin orientierten Prinzips sei ein Fortschritt in Richtung Vollkommenheit der menschlichen Natur zu erwarten (vgl. ebenda, A 17f). Außerdem dürfe der Plan der Erziehung von seiner Ausrichtung her nicht für die Ökonomie eines Landes oder das Wohl Einzelner gemacht werden, wodurch Interessenspädagogik grundsätzlich zurückgewiesen ist (vgl. Luckner, 2003, S. 73). Fürsten würden sich – wie Kant anprangert – nur um den Staat sorgen und ihre Untergebenen „wie Instrumente zu ihren Absichten“ (Pädagogik, A 18) betrachten. Eltern wiederum würden gemeinhin ihre Kinder bloß dafür erziehen, dass diese in der Welt gut fortkommen (vgl. ebenda). Fürsten wie Eltern hätten dabei nicht das „Weltbeste“ und die Vollkommenheit der Menschheit – Kultivierung und Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft – sondern eigene Interessen im Blick (vgl. ebenda). Davon Abstand nehmend fordert Kant:

„Die Anlage zu einem Erziehungsplane muß aber kosmopolitisch gemacht werden“ (Pädagogik, A 18).

Mit „kosmopolitisch“ ist gemeint, dass die Anlage des Erziehungsplans nach Kant nicht auf Partikularinteressen, sondern auf das, was für die Welt und die Menschheit insgesamt das Beste ist, ausgerichtet sein soll (vgl. Luckner, 2003, S. 73). Da Fürsten erfahrungsgemäß nicht das Weltbeste, sondern nur das Wohl des eigenen Staates zur Absicht hätten, sollen nach Kant geeignete Privatpersonen die Planung der Erziehung übernehmen:

„Bloß durch die Bemühung der Personen von extendierteren Neigungen, die Anteil an dem Weltbesten nehmen, und der Idee eines zukünftigen bessern Zustandes fähig sind, ist die allmähliche Annäherung der menschlichen Natur zu ihrem Zwecke möglich“ (Pädagogik, A 21).

Das Menschengeschlecht als ein Gesamtes kann nach Kant – so kann man zusammenfassend sagen – nicht „zufällig“, sondern nur durch eine planmäßige, für Erweiterungen und Verbesserungen offene, „kosmopolitisch“

orientierte und mittels Experimenten weiterentwickelte Erziehung seiner Vervollkommnung näher rücken. Man stehe bei diesem Prozess allerdings erst am Anfang:

„Denn nun erst fängt man an, richtig zu urteilen, und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre“ (Pädagogik, A 9).

5.1.3 Das Problem der Verbreitung der „Erziehungskunst“

Einsicht hängt nach Kant – wie bereits oben thematisiert – von Erziehung und Erziehung wiederum von Einsicht ab (vgl. Pädagogik, A 14). „Gute“ wie „schlechte“ Erziehung werden demnach im Sinne Kants in den Familien von Generation zu Generation gleichsam weitergegeben. Auf diese Weise bleibt die Menschheit in ihrer Entwicklung allerdings auf demselben Niveau und kann sich nicht ihrer Vervollkommnung annähern. Um sowohl jedem einzelnen Menschen, als auch der Gattung das Fortschreiten in Richtung Vollkommenheit, die nach Kant in umfassender Kultivierung und Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft besteht, zu ermöglichen, muss nach Kant die Erziehungskunst auf möglichst hohem Niveau unter allen Menschen Verbreitung finden. Dazu macht Kant zwei Vorschläge.

Der erste Vorschlag bezieht sich darauf, Mängel in der Privaterziehung in *öffentlichen Erziehungsinstituten* auszugleichen.

„Der Zweck solcher öffentlicher Institute ist: die Vervollkommnung der häuslichen Erziehung. Wenn erst nur die Eltern, oder andere, die ihre Mitgehülften in der Erziehung sind, gut erzogen wären: so könnte der Aufwand der öffentlichen Institute wegfallen“ (Pädagogik, A 29f).

Wer privat schlecht erzogen wurde, soll also nach Kants Vorstellung zumindest in öffentlichen Instituten die Möglichkeit haben, eine „gute“ Erziehung zu genießen, mit deren Hilfe er zur Einsicht gelangen kann, um später eigene Zöglinge besser erziehen zu können, als er selbst im Privatbereich erzogen wurde. Auf diese Weise kann es nach Kant zu einer Ausbreitung der Erziehungskunst und darauf basierend zu einem Fortschreiten der Menschheit in Richtung Vervollkommnung kommen.

Kants zweiter Vorschlag zur Ausbreitung der Erziehungskunst in der Bevölkerung ist der, dass die Erziehungskunst auf dem Weg der Wissenschaft kontinuierlich verbessert und als *Studium* unters Volk gebracht werden soll.

„Schon erzogene Eltern sind Beispiele, nach denen sich die Kinder bilden, zur Nachachtung. Aber wenn diese besser werden sollen: so muß die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den andern“ (Pädagogik, A 16f).

5.2 Das Problem der Freiheitskultivierung

„Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Pädagogik, A 32), fragt sich Kant in der Pädagogikvorlesung. Er thematisiert damit – jedenfalls nach eigener Einschätzung – „eines der größten Probleme der Erziehung“ (ebenda). Ich werde zunächst herausarbeiten, was Kant unter der Kultivierung der Freiheit versteht und inwiefern er darin den Weg zur vernunftbasierten Selbstbestimmung sieht. Im Anschluss daran werde ich klären, warum Zwang nach Kant im Prozess der Freiheitskultivierung nötig ist, ehe ich darauf eingehe, unter welchen Bedingungen Kant die Ausübung von Zwang mit der Kultivierung der Freiheit für vereinbar hält.

5.2.1 Die Kultivierung der Freiheit als Weg zur vernunftbasierten Selbstbestimmung

Der Begriff der „Kultivierung“ meint allgemein – wie Kauder festhält – „die Weiterentwicklung, Verfeinerung und Veredlung von etwas ursprünglich Naturhaftem“ (Kauder, 1999c, S. 120). Die Kultivierung der Freiheit, um die es nach Kant in der Erziehung geht, kann demnach als eine Weiterentwicklung bzw. Veredlung der natürlichen Freiheit des Menschen betrachtet werden. Nach Kant kommt der Mensch einerseits „roh“, d. h. unkultiviert und *weitgehend abhängig*, andererseits aber auch „wild“ im Sinne von undiszipliniert, d. h. in einem Zustand der *Unabhängigkeit* von Gesetzen, zur Welt (vgl. Pädagogik, A 2f). Die „natürliche“ Freiheit des neugeborenen Menschen, die sowohl durch „Rohheit“ und eine weitgehende *Abhängigkeit* von anderen, als auch durch „Wildheit“, die *Unabhängigkeit* von Gesetzen, charakterisiert sei, muss nach Kant im Hinblick auf das Erziehungsziel einer

vernunftbasierten Selbstbestimmung „kultiviert“ werden, was – wie ich im Folgenden zeigen werde – zum einen eine Erweiterung, zum anderen aber auch eine Beschränkung der „natürlichen“ Freiheit des Menschen mit sich bringt.

Der „rohe“ Mensch ist nach Kant zwar vernunftbegabt aber aufgrund seiner noch nicht ausreichend entwickelten Vernunft unfähig, seinen Instinkt mangel mittels Vernunft auszugleichen und sich selbst einen Plan seines Verhaltens zu machen (vgl. ebenda, A 2). Deshalb sei er zunächst auf andere angewiesen (vgl. ebenda). Der junge Mensch erscheint vor diesem Hintergrund abhängig bzw. weitgehend „unfrei“. In der Erziehung sieht Kant eine Hilfestellung, die darauf gerichtet ist, den „rohen“ Menschen aus seiner zum Zeitpunkt der Geburt bestehenden – man könnte auch sagen „natürlichen“ und in diesem Sinne *nicht* selbst verschuldeten – Unmündigkeit nach und nach herauszuführen (vgl. Kauder, 1999b, S. 88). Während man mit Kant den jungen Menschen im Hinblick auf seine Angewiesenheit auf andere also als „unfrei“ begreifen kann, muss man ihn mit Kant gleichzeitig aber insofern auch als „frei“ ansehen, als er „wild“ – im Sinne einer Unabhängigkeit von Gesetzen – sein Leben beginne (vgl. Pädagogik, A 3). Im Rahmen der Erziehung geht es nach Kant nun um ein Zweifaches, um die „Abschleifung der Rohigkeit“ (ebenda, A 5) – wofür nach Kant „Unterweisung“ als positiver Teil der Erziehung erforderlich ist (vgl. ebenda, A 3) – und um die „Bezühmung der Wildheit“ (ebenda, A 22) durch Disziplin, wofür es nach Kant der Zucht als negativen Teil der Erziehung bedarf (vgl. ebenda, A 3). Zum einen soll also – im Rahmen von Unterweisung – durch den Aufbau von Vernunft und den damit einhergehenden Abbau von Abhängigkeiten Freiheit hinzugewonnen werden, sodass die nicht selbst verschuldete Unmündigkeit des Zöglings überwunden werden kann und ein selbst bestimmtes Leben überhaupt erst möglich wird. Zum anderen soll aber auch die ursprüngliche Freiheit – die „Wildheit“, die Unabhängigkeit von Gesetzen bzw. die Willkürfreiheit – zunächst durch den Erzieher mittels Zucht und später durch eine freiwillige Selbstbindung des Zöglings an die Gesetze der Vernunft beschränkt werden (vgl. Pädagogik, A 3f). Vernunftentwicklung erscheint in diesem Sinne als zentrales Anliegen Kantscher Freiheitskultivierung, weil es Vernunft ist, die

nach Kant die „natürliche“ Freiheit des Menschen erweitern, wie auch begrenzen kann und soll.

Nach Kants Verständnis von Erziehung muss die „natürliche“, ursprüngliche Freiheit also sowohl durch „Unterweisung“ *ausgebaut*, als auch – erst durch den Erzieher und dann durch das moralische Gesetz im Inneren des Individuums – *begrenzt* werden. Disziplin als Begrenzung der „natürlichen“ Freiheit müsse dabei unbedingt schon sehr früh im Erziehungsprozess erreicht werden, während die Erweiterung der „natürlichen“ Freiheit durch Unterweisung auch noch später erfolgen bzw. nachgeholt werden könne (vgl. Pädagogik, A 4, A 8f). Insgesamt zielt Erziehung nach Kant also auf „kultivierte“ Freiheit – man könnte auch sagen auf einen „vernünftigen“ und verantwortungsvollen bzw. „guten“ Umgang mit der eigenen Freiheit – hin ab (vgl. ebenda, A 32).

5.2.2 Über die Notwendigkeit des Zwangs in der Erziehung

Mit der Notwendigkeit des Zwangs in der Erziehung habe ich mich schon im Rahmen meiner Bachelorarbeit unter dem Titel „Ist die Erziehung des Menschen zwingend?“ beschäftigt. Dieser sowie der folgende Abschnitt enthalten Überlegungen, die aus meiner Bachelorarbeit stammen.

Schon aus der Wendung „bei dem Zwange“ in Kants Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Pädagogik, A 32) lässt sich erahnen, dass Kant Zwang für eine fixe Größe im Prozess der Freiheitskultivierung hält. Kant erachtet Zwang in zweierlei Hinsicht für nötig. Zum einen sei Zwang in der Erziehung immer dann notwendig, wenn das Kind Gefahr läuft, sich selbst zu schädigen (vgl. ebenda). Zum anderen betrachtet Kant Zwang in jenen Situationen für unerlässlich, in denen der Zögling die Freiheit der anderen missachtet (vgl. ebenda, A 33).

5.2.3 Das Problem der Kultivierung der Freiheit bei notwendigem Zwang

Erziehung kann nur von außen – etwa mittels Dialog, Führung, Unterweisung usw. – Einfluss auf den Zögling und dessen Freiheitsgebrauch nehmen. Gelegentlich, wenn der Zögling sich selbst in Gefahr bringt oder die Freiheit anderer missachtet, ist nach Kant – wie oben herausgearbeitet – sogar Zwang notwendig (vgl. Pädagogik, A 32f). Erziehung ist dann eine Form der

Fremdbestimmung, die – was paradox anmutet – verantwortungsvolle Selbstbestimmung hervorbringen will. Kant fragt sich in diesem Zusammenhang:

„Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen“ (Pädagogik, A 32).

Kant hält Zwang für eine notwendige Größe im Erziehungsprozess. Es ist allerdings hervorzuheben, dass Kant nicht danach fragt, wie er die Freiheit **durch** Zwang kultivieren kann. Er vertritt also nicht die paradoxe Ansicht, man könne den Menschen im Rahmen von Erziehung zu einem vernünftigen Umgang mit seiner Freiheit zwingen. Vielmehr fragt er danach, wie die Freiheit **bei** dem Zwange zu kultivieren ist. Man könnte diese Frage auch so verstehen, dass Kant danach fragt, wie der Mensch **trotz** notwendigen Zwanges zu einem vernünftigen Gebrauch seiner Freiheit geführt werden kann (vgl. Kauder, 1999c, S. 123f). Kant erteilt dazu drei Hinweise:

- 1) Man müsse beachten, „daß man das Kind, von der ersten Kindheit an, in allen Stücken frei sein lasse (ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet, z. E. wenn es nach einem blanken Messer greift), wenn es nur nicht auf die Art geschieht, daß es anderer Freiheit im Wege ist, z. E. wenn es schreiet, oder auf eine allzulaute Art lustig ist, so beschwert es andere schon“ (Pädagogik, A 32f). Kant tritt also dafür ein, dass sich das Kind von Anfang an im Gebrauch seiner Freiheit üben darf und allein in Ausnahmefällen beschränkt wird, nämlich dort, wo es sich selbst gefährdet oder die Freiheit anderer missachtet.
- 2) Der Erzieher müsse dem Kind zeigen, „daß es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, daß es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse“ (ebenda, A 33). Man muss dem Kind nach Kant verdeutlichen, dass alle Menschen Ziele erreichen wollen und jeder dazu das gleiche Recht hat. Das Kind soll nicht nur seine eigenen Interessen durchsetzen, sondern Rücksichtnahme lernen und andere

Menschen mit ihren Wünschen und Zwecksetzungen achten, auf dass es selbst ebenfalls geachtet werde.

- 3) Der Erzieher müsse dem Kind beweisen, „daß man ihm einen Zwang auferlegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe“ (Pädagogik, A 33). Nach Kant muss sich der Erzieher also – und das erscheint mir besonders bedeutsam – in jedem Fall der Zwangsanwendung darum bemühen, durch Angabe vernünftiger Gründe dem Kind verständlich zu machen, dass er deshalb eine Zwangsmaßnahme setzen muss, damit es einmal frei leben kann und von anderen unabhängig ist.

Im ersten Hinweis wird deutlich, dass Zwang in der Erziehung im Sinne Kants keineswegs generell, sondern nur in Ausnahmefällen als Schutzmaßnahme angewendet werden darf. Die Beispiele, die Kant für diese Ausnahmefälle anführt, erscheinen heute allerdings zum Teil „überzogen“. Das Kleinkind wird man zwar auch aktuell zu seinem eigenen Schutze davon abhalten, zum blanken Messer zu greifen (vgl. Pädagogik, A 32). Dass das Kind andere aber schon beschwert, „wenn es schreiet, oder auf eine allzulaute Art lustig ist“ (ebenda, A 33), erscheint heute keineswegs allgemein bzw. situationsunabhängig anerkannt (vgl. Schluß, 2007, S. 46). Ich halte es daher für wichtig, darauf hinzuweisen, dass es sich beim ersten Hinweis eben nur um einen Hinweis handelt, der für den Pädagogen einen Interpretationsspielraum – einen Freiraum für eigenes Denken und Beurteilen der konkreten Erziehungssituation – offen lässt.

Der zweite Hinweis Kants fordert vom Erzieher, dass er sich darum bemüht, den Zögling zur Rücksichtnahme auf andere anzuregen. Das kann als Bestrebung verstanden werden, die Fälle, in denen Zwangsmaßnahmen notwendig sind, möglichst einzuschränken. Je öfter nämlich das Kind die Freiheit seiner Mitmenschen von sich aus respektiert, desto seltener müssen ihm gegenüber Zwangsmaßnahmen zum Schutze dieser Freiheit gesetzt werden.

Der dritte Kantsche Hinweis beinhaltet etwas ganz Wesentliches. Kant besteht hier darauf, dass Zwang in pädagogischer Absicht nie alleine, d. h. ohne weitere Erklärung, eingesetzt werden darf. Vielmehr müsse der Erzieher jede Zwangsmaßnahme argumentativ begründen und auf diese Weise versuchen, sie dem Zögling so gut er kann einsichtig zu machen. Kant formuliert dazu an anderer Stelle:

„Es beruht alles bei der Erziehung darauf, daß man überall die richtigen Gründe aufstelle, und den Kindern begreiflich und annehmlich mache“ (Pädagogik, 128f).

Diese Vorgabe Kants fußt auf der Vorstellung, dass nur ein auf vernünftigen Gründen basierender Zwang zu einem vernünftigen Freiheitsgebrauch des Zöglings beitragen kann, während unbegründeter Zwang zur Versklavung des Kindes führt. Kant fordert vom Erzieher daher, dass er auch im Rahmen von Zwangsmaßnahmen die Vernunft des Zöglings nicht außer Acht lässt oder gar hemmt, sondern an sie appelliert und auf diese Weise anregt. Es muss allerdings angenommen werden, dass dem Zögling aufgrund der eben noch wenig entwickelten Vernunft so manche Zwangsmaßnahme – auch durch noch so bemühte Erklärungen – nicht einsichtig gemacht werden kann. Jede Zwangsmaßnahme muss aber so gut begründet sein, dass der Erzieher annehmen kann, dass der Heranwachsende ihre Richtigkeit zumindest später – wenn er über ausreichend Vernunft verfügt – nachträglich anerkennt (vgl. Luckner, 2003, S. 74).

Die Entwicklung der Vernunft des Zöglings ist Kant deshalb so wichtig, weil er davon ausgeht, dass es nicht zuletzt Vernunft ist, die schließlich das angestrebte Ziel der Erziehung, nämlich einen kultivierten bzw. „vernünftigen“ Umgang des Zöglings mit seiner Freiheit bzw. vernunftbasierte Selbstbestimmung, ermöglicht (vgl. Kauder, 1999c, S. 126f). Sowohl die im Rahmen von Erziehung angestrebte Erweiterung der menschlichen Freiheit – im Sinne von „Selbstständigwerdung“ – als auch die beabsichtigte Selbstbeschränkung der ursprünglichen „Wildheit“ bzw. Willkürfreiheit durch eigene Vernunft sind auf Vernunftaufbau angewiesen. Es kommt in der Erziehung zu einer vernunftbasierten Selbstbestimmung – so kann man mit Kant zusammenfassen – also ganz zentral auf Vernunftaufbau und

Vernunftanwendung bzw. „vorzüglich darauf an, daß Kinder d e n k e n lernen“ (Pädagogik, A 24).

6. Fördermöglichkeiten menschlicher Selbstbestimmung nach Kant

Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft kann nach Kant im Rahmen eines stufenförmigen Erziehungsprozesses gefördert werden. Am Beginn des Erziehungsmodells, das in Kants Vorlesungsschrift vorgestellt wird, steht die „Wartung“, die Kant auch „Verpflegung“ und „Unterhaltung“ (Pädagogik, A 1) bzw. „Versorgung“ (ebenda, A 27) nennt. Daraufhin folgt die „Bildung“ (Pädagogik, A 5), zu der Kant die Stufen der „Disziplinierung“, „Kultivierung“, „Zivilisierung“ und „Moralisierung“ zählt (vgl. ebenda, A 22ff, A 27f, A 35ff).

6.1 Wartung

Unter dem Begriff der „Wartung“ fasst Kant die gesamte Kleinkind- und Säuglingspflege zusammen (vgl. Bockow, 1984, S. 134). Bei der Wartung geht es im Sinne Kants allerdings nicht allein darum, dass die grundlegenden Bedürfnisse des Säuglings bzw. Kleinkindes – wie etwa Ernährung, Hygiene und Schutz – durch Eltern, Ammen oder Wärterinnen erfüllt werden (vgl. Pädagogik, A 38). Vielmehr begreift Kant die Wartung auch als Aufgabe der Eltern, dafür zu sorgen, dass die Kinder ihre Kräfte so gebrauchen, dass es zu keinen Schäden kommt.

„Unter Wartung [...] versteht man die Vorsorge der Eltern, daß die Kinder keinen schädlichen Gebrauch von ihren Kräften machen“ (Pädagogik, A 2).

Die Wartung steht nach Kant etwa bis zum Alter von drei Jahren im Vordergrund (vgl. Luckner, 2003, S. 74). Kant fordert für diese erste Zeit, den Kindern viel Freiraum für die Entfaltung ihrer Anlagen zu geben und ihre Selbsttätigkeit zu fördern. Nach Kant „wäre es besser, wenn man im Anfange weniger Instrumente gebrauchte, und die Kinder mehr von selbst lernen ließe“ (Pädagogik, A 52f). In diesem Sinne lehnt Kant z. B. Leitband und Gängelwagen ab (vgl. ebenda, A 62f). Bei der Entwicklung körperlicher Fähigkeiten – wie etwa Stärke, Sicherheit oder Hurtigkeit – käme es darauf an, „daß sich das Kind immer selbst helfe“ (ebenda, A 64).

6.2 Disziplinierung

Wie bereits herausgearbeitet, nimmt Kant an, dass der Mensch „wild“ – d. h. in „Unabhängigkeit von Gesetzen“ (Pädagogik, A 3) – zur Welt kommt und es zu befürchten sei, dass er aufgrund seines von Natur aus großen „Hanges zur Freiheit“ auch später dazu neige, jeder Laune nachzugeben, wenn man ihn nicht schon früh mit Gesetzen konfrontiert bzw. diszipliniert (vgl. ebenda, A 4).

„Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen“ (ebenda, A 3).

Im Hinblick auf das Endziel Kantscher Erziehung – auf Selbstbestimmung als einer freiwilligen und strengen Befolgung der Gesetze der Vernunft – wäre eine später nicht mehr zu korrigierende Launenhaftigkeit bzw. Gesetzlosigkeit fatal. Der „Zögling“ (Pädagogik, A 1), wie Kant den Heranwachsenden nun nennt, muss daher – im Sinne einer *conditio sine qua non* des Erziehungserfolges – schon früh an das Unterworfensein unter Gesetze gewöhnt werden, auf das er nicht unwiderruflich der Launenhaftigkeit ver falle (vgl. Kauder, 1999d, S. 71f). Es gelte, im Zuge der Disziplinierung eine „Bezähmung der Wildheit“ (Pädagogik, A 22) des jungen Menschen herbeizuführen. Dazu müsse man ihn schon früh, z. B. in der Schule (vgl. ebenda, A 3f) oder im Rahmen von geregelten Spielen (vgl. ebenda, A 69), in seiner Willkürfreiheit begrenzen und dürfe nicht jeder seiner Regungen freien Lauf lassen. Der ungezügelter Wille des Kindes soll im Rahmen der Disziplinierung nach Kant – wie Luckner herausarbeitet – auf Grenzen bzw. auf Widerstand stoßen, sodass das Kind lernen könne, sich selbst zu disziplinieren und seinen Willen zu zügeln (vgl. Luckner, 2003, S. 74).

Keinesfalls aber dürfe es dabei zu einer „Breachung des Willens“ (Pädagogik, A 97) kommen, die eine sklavischer Denkungsart hervorbringe (vgl. ebenda). Im Hinblick auf das Ziel der „Selbstbestimmung des Willens zum Guten“ wird leicht einsichtig, dass der Wille nach Kant unbedingt intakt und die Denkungsart frei bleiben muss.

Im Rahmen der „Disziplinierung“ muss nach Kant also die Fähigkeit der Selbstdisziplinierung – das Vermögen, den eigenen Willen zu zügeln und Launen widerstehen zu können – erworben bzw. geschult werden.

Selbstdisziplin kann nicht nur als Grundlage für die als Erziehungsziel angestrebte Unterordnung der Neigungen unter die Autorität der eigenen Vernunft verstanden werden, sondern auch als Bedingung für ein erfolgreiches Absolvieren der nächsten Stufe im Kantschen Erziehungsprozess, in dem es um die Kultivierung von Fähigkeiten geht (vgl. Luckner, 2003, S. 75).

6.3 Kultivierung

Nachdem auf der Stufe der Disziplinierung die „Wildheit“ des Zöglings bezähmt wurde, soll nun auf der Stufe der Kultivierung nach Kant mit der Beseitigung der „Rohheit“ des Heranwachsenden – den Kant jetzt „Lehrling“ nennt – begonnen werden (vgl. Kauder, 1999d, S. 72). So wie im Ackerbau im Rahmen von Kultivierungsmaßnahmen der „rohe“ Boden für das Aufnehmen der Saat bearbeitet wird, soll auch die Kultivierung im Kantschen Erziehungsmodell Wachstum ermöglichen, nämlich die Ausbildung der natürlichen Anlagen des jungen Menschen zu „Geschicklichkeiten“ (Pädagogik, A 22). Kant zählt zu jenen „Geschicklichkeiten“, die im Zuge der Kultivierung entwickelt werden sollen, die intellektuellen Grundfähigkeiten, wie z. B. die Aufmerksamkeitsfähigkeit (vgl. ebenda, A 87), das Gedächtnis (vgl. ebenda, A 82) und die Urteilskraft (vgl. ebenda, A 88). Er zählt dazu weiters die auf diesen Grundfähigkeiten basierenden Kulturtechniken, wie etwa das Lesen, Schreiben (vgl. ebenda, A 22) und Rechnen (vgl. ebenda, A 84), aber auch Fremdsprachenkenntnisse (vgl. ebenda, A 79), geschichtliches, geografisches (vgl. ebenda, A 80) und musikalisches Wissen (vgl. ebenda, A 22) sowie motorische Fähigkeiten, wie z. B. das Schwimmen (vgl. ebenda, A 64). Es geht nach Kant im Rahmen der Kultivierung, die er auch als „scholastisch-mechanische Bildung“ (ebenda, A 35) bezeichnet, um die Verschaffung der Geschicklichkeit als einem Vermögen, „welches zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist“ (ebenda, A 22). Insofern es mannigfaltigste Zwecke gäbe, für die man unterschiedlichstes Geschick brauche, sei auch die erwerbbar „Geschicklichkeit“ gleichsam unendlich (vgl. ebenda, A 23). Die Vermittlung von geistigen Grundfähigkeiten, von elementaren Kulturtechniken, von „Allgemeinwissen“ und verständigem Urteilen im Zuge der Kultivierung kann jedoch als basale Tauglichmachung des Individuums für unterschiedliche Zwecke verstanden werden (vgl. Kauder, 1999d, S. 73). Die Kultivierung soll

die Talente des Menschen zur Entfaltung bringen (vgl. Pädagogik, A 112). Die scholastische Bildung gebe dem Heranwachsenden „einen Wert in Ansehung seiner selbst als Individuum“ (Pädagogik, A 36). Die Aneignung von Kultur könne auch noch später im Lebenslauf nachgeholt werden (vgl. Pädagogik, A 9). Sie ist aber jedenfalls – wie Luckner betont – mühevoll bzw. mit Arbeitsaufwand verbunden und an das strenge Einhalten bzw. Einüben gewisser technischer Regeln gekoppelt (vgl. Luckner, 2003, S. 75). Insofern muss die im Zuge der Disziplinierung erworbene (Selbst-) Disziplin des Heranwachsenden als Voraussetzung für seine Kultivierung begriffen werden. Die im Zuge der Kultivierung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten können als grundlegendes Verfügungswissen bzw. als technisches Wissen verstanden werden, welches für das Erreichen von Zwecken unerlässlich ist (vgl. ebenda). Die Kenntnisse und Fähigkeiten bieten aber keinerlei Orientierung im Hinblick darauf, welche Zwecke gewählt werden *sollen* (vgl. Pädagogik, A 22). Es fehlt also für das selbstständige und vor allem verantwortungsvolle Führen des eigenen Lebens – das Endziel Kantscher Erziehung – noch Orientierungswissen und -fähigkeit, nämlich „Weltklugheit“ und Moral, die in den beiden nächsten Stufen des Erziehungsverlaufs aufgebaut bzw. erworben werden sollen (vgl. Luckner, 2003, S. 75).

6.4 Zivilisierung

Auf der Stufe der Zivilisierung soll im Sinne Kants die Beseitigung der Rohheit des Menschen, die bereits mit der Kultivierung begonnen hat, fortgesetzt werden (vgl. Kauder, 1999d, S. 80). Während im Rahmen der bisherigen Kantschen Erziehungsstufen der Heranwachsende als Einzelwesen – mit Blick auf seine Versorgung, Disziplin- und Geschicklichkeitsentwicklung – im Vordergrund stand, geht es bei der Zivilisierung, die Kant auch „pragmatische Bildung“ (Pädagogik, A 36) nennt, um die Vorbereitung des jungen Menschen auf sein Leben als Gemeinschaftswesen (vgl. ebenda). Der Heranwachsende soll nach Kant auf der Stufe der Zivilisierung zum Bürger (lat. „civis“) erzogen werden und eine das Sozialverhalten betreffende „Klugheit“ (ebenda) – man könnte sie heute wohl als „Sozialkompetenz“ bezeichnen (vgl. Luckner 2003, S. 76) – entwickeln, wodurch er auch „öffentlichen Wert“ (Pädagogik, A 36) bekomme. Man muss nach Kant darauf sehen,

„daß der Mensch auch k l u g werde, in die menschliche Gesellschaft passe, daß er beliebt sei, und Einfluß habe. Hierzu gehört eine gewisse Art von Kultur, die man Z i v i l i s i e r u n g nennet. Zu derselben sind Manieren, Artigkeit und eine gewisse Klugheit erforderlich, der zufolge man alle Menschen zu seinen Endzwecken gebrauchen kann“ (Pädagogik, A 23).

Mit der im Rahmen der Zivilisierung anzustrebenden „Klugheit“ meint Kant „das Vermögen, seine Geschicklichkeit gut an den Mann zu bringen“ (ebenda, A 36). Aufbauend auf den im Rahmen der Kultivierung erfolgten Erwerb von „Geschicklichkeit“ geht es im Zuge der Zivilisierung nun also darum, die bisher entwickelte Geschicklichkeit im Zusammenleben mit anderen Menschen auch verwerten und die Mitmenschen für eigene Endzwecke – etwa als Arbeitgeber, Kunden, Mitstreiter, Unterstützer usw. – „gebrauchen“ zu können. Dazu ist nach Kant eine „Klugheit“ bzw. Sozialkompetenz erforderlich, die er auch „Weltklugheit“ (ebenda, A 113) nennt. Sie umfasse etwa die Fähigkeiten, sich selbst „undurchdringlich [zu, Anm. d. Verf.] machen, den andern aber durchforschen [zu, Anm. d. Verf.] können“ (ebenda). „Weltklugheit“ bezieht sich nach Kant außerdem auf das Temperament, etwa darauf, ruhig Blut zu bewahren, wacker zu sein bzw. im Zuge des sogenannten Dissimulierens seine Fehler zurückhalten und den äußeren Schein des Anstands wahren zu können (vgl. ebenda, A 113f). Weltklugheit im Kantschen Sinne – Sozialkompetenz im modernen Sprachgebrauch – kann prinzipiell sowohl für „gute“, als auch für „böse“ Zwecke eingesetzt werden. Sie ist im Gesellschaftsleben nützlich. Weltklugheit sichert aber noch keineswegs sittliches Handeln (vgl. Kauder, 1999e, S. 155). Es geht nach Kant also noch darum, die Weltklugheit in den Dienst der Sittlichkeit zu stellen (vgl. ebenda, S. 156). Mit Hilfe der Weltklugheit soll der Zivilisierte später seine Mitmenschen für selbst als vernünftig bzw. „gut“ erkannte Zwecke, die im Dienste der Vervollkommenung der ganzen Menschengattung stehen und auf das Weltbeste hin orientiert sind, gewinnen können (vgl. Luckner, 2003, S. 76; Bockow, 1984, S. 146). Zivilisierung dient insofern auch der Entwicklung des Vermögens, die bürgerliche Gesellschaft zu Gunsten eigener Ziele beeinflussen zu können. Bockow spricht in diesem Zusammenhang davon, dass man das Konzept der Zivilisierung auch als „Theorie politischer Bildung“ (Bockow, 1984, S. 145) verstehen kann.

Zivilisierung im Kantschen Sinne dient aber nicht nur dazu, den Heranwachsenden zu befähigen, einen verändernden Einfluss auf die Gesellschaft nehmen zu können. Mit der Zivilisierung ist vielmehr ebenso ein Prozess der Anpassung an die bestehende, bürgerliche Gesellschaft verbunden. Neben der beschriebenen „Klugheit“ sind als Erfordernisse der Zivilisierung in der oben zitierten Passage mit „Manieren“ und „Artigkeit“ etwa die gesellschaftlichen Umgangsformen angesprochen, die es zu pflegen gelte. Die Befolgung der rechtlichen Ordnung erscheint mit Kant betrachtet ebenfalls als Erfordernis der Zivilisierung und zwar insofern, als sie als grundlegend dafür erachtet werden muss, dass der Heranwachsende in die menschliche Gesellschaft passt (vgl. Kauder, 1999d, S. 73f; Bockow, 1984, S. 145). Das Einhalten einer gerechten Rechtsordnung sichere zum einen die Freiheit der Gesellschaftsmitglieder und verhindere zum anderen, dass sich die Menschen im Krieg jeder gegen jeden wechselseitig die moralische Anlage verderben (vgl. Religion, B 131ff). Zivilisierung kann somit nach Kant als Bedingung für die Ausbreitung von Moralität bzw. von Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft in der gesamten Menschengattung verstanden werden. Zivilisierung als Erziehung zur Einhaltung der gesellschaftlichen Umgangsformen und Gesetze macht den Menschen dem Kantschen Verständnis nach aber noch nicht „gut“ im moralischen Sinne (vgl. Kauder, 1999e, S. 164). Anstand, der nach Kant im Rahmen der Zivilisierung entwickelt werden soll, sei lediglich die „Kunst des äußern Scheines“ (Pädagogik, A 113). Zivilisierung kann mit Kauder aber als „Bezähmungsinstrumentarium“ (1999e, S. 164) verstanden werden, das den Folgen unsozialen bzw. unsittlichen Verhaltens vorbeuge, indem es den Hang des Menschen zur Willkürfreiheit in Schranken weise und halte (vgl. ebenda, S. 164f). Die im Rahmen der Kultivierung erworbenen „Geschicklichkeiten“ könnten vom Individuum grundsätzlich auch für „böse“ Zwecke verwendet werden. Erst die Einhaltung der Rechtsvorschriften und gesellschaftlichen Regeln – die Zivilisiertheit – vermag, wie Jörg Ruhloff hervorhebt, „die Übel und Gefahren der Kultivierung zu bannen“ (Ruhloff, 2005, S. 23). In diesem Sinne stellt die Zivilisierung – wie Bockow und Kauder übereinstimmend feststellen – eine Art Surrogat der Sittlichkeit dar, das die Sittlichkeit zum Schutze aller Gesellschaftsmitglieder

solange ersetzt, bis vom Individuum selbst Moralität hervorgebracht wurde (vgl. Bockow, 1984, S. 145; Kauder, 1999d, S. 74).

Neben der Funktion, Sittlichkeit vorerst zu ersetzen, kann man der Zivilisierung mit Kant aber auch eine Brückenfunktion zur Moralität zuschreiben (vgl. Koch, 2003, S. 316). Zivilisierung soll nach Kant „[d]en Menschen für seine gesellschaftliche Lage g e s i t t e t [...] machen“ (Anthropologie, B 191) und ihn dabei unterstützen, „anderen wohlzugefallen (beliebt oder bewundert zu werden)“ (ebenda). Zivilisierung zielt also darauf ab, den Menschen in einer Weise zu kultivieren, dass er bei seinen Mitmenschen Wohlgefallen erregt und beliebt ist. Was in einer Gesellschaft gefällt, ist allerdings einem historischen Wandel ausgesetzt. Die Zivilisierung hat daher nach Kant kein fixes Programm, sondern „richtet sich nach dem wandelbaren Geschmacke jedes Zeitalters“ (Pädagogik, A 23). Um anderen wohlzugefallen, muss der Mensch nach Kant im Rahmen der Zivilisierung lernen, den Geschmack – man könnte auch sagen den ästhetischen Gemeinsinn – seines Zeitalters zu treffen. Dazu muss sich der Mensch bei seinen Geschmacksurteilen an dem orientieren, was nicht bloß privat und aus eigenem Interesse, sondern gemeinsam „o h n e a l l e s I n t e r e s s e“ (KU, B 16) gefällt bzw. für „schön“ gehalten wird. Schönheit in diesem Sinne – im Sinne gemeinsamen und interessenlosen Wohlgefallens – versteht Kant als „Symbol der Sittlichkeit“ (ebenda, B 254), welches zur indirekten Veranschaulichung des Guten taugt. Es gäbe nämlich eine Ähnlichkeit bzw. Analogie in den Weisen, in denen man über das Schöne und das Gute reflektiert (vgl. KU, B 259). Erstens gefallen nach Kant das Schöne wie das Gute „u n m i t t e l b a r“ (ebenda). Schönes und Gutes sind für uns im Sinne Kants Selbstzweck, d. h. sie gefallen nicht als Mittel für andere Zwecke, sondern – eben „unmittelbar“ – um ihrer selbst willen. Dementsprechend würden das Schöne wie das Gute zweitens „o h n e a l l e s I n t e r e s s e“ (ebenda) gefallen, wobei Kant darauf hinweist, dass das Gute zwar mit einem Interesse verbunden sei, welches aber nicht schon vor dem moralischen Urteil vorhanden sei, sondern erst durch das Urteil entstehe (vgl. ebenda). Drittens würde man sich sowohl das ästhetisch Schöne, als auch das moralisch Gute als etwas vorstellen, bei dem Freiheit und Gesetz in Einklang miteinander sind (vgl. ebenda). Das moralisch Gute würde als Übereinstimmung der Willensfreiheit mit den allgemeinen

Vernunftgesetzen betrachtet, während beim Schönen die Freiheit der Einbildungskraft mit der Gesetzmäßigkeit des Verstandes im Einklang vorgestellt werde (vgl. ebenda). Viertens würden beide – das Schöne wie das Gute – als etwas gedacht, das zwar subjektiv beurteilt wird, aber dennoch Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt (vgl. ebenda). Geschmacksurteile über das Schöne – so kann festgehalten werden – haben nach Kant einige Eigenschaften, die auch moralische Urteile aufweisen. Dieser Analogie wegen besteht nach Kant die Hoffnung, dass es nach dem Einüben von Geschmacksurteilen – etwa im Zuge der Zivilisierung – zu einem Transfer bzw. Übergang unseres Beurteilungsvermögens vom Feld des Sinnlichen zu jenem der Moral „ohne einen zu gewaltsamen Sprung“ (KU, B 260) kommen kann. Zivilisierung kann in diesem Sinne nicht bloß als Ersatz, sondern auch als Propädeutik für die moralische Bildung betrachtet werden (vgl. Koch, 2003, S. 321).

Brückenfunktion hat die Zivilisierung nach Kant aber nicht nur dadurch, dass sie einen Transfer der Beurteilungsweise vom Feld der Ästhetik auf das Feld der Moral ermöglicht, sondern auch insofern, als sie zumindest den Anschein der Moralität öffentlich verbreite. Zivilisierte Menschen würden sich die Sittlichkeit gegenseitig zwar nur wie Schauspieler vorspielen, könnten aber von den schauspielerischen Darbietungen ihres Umfelds im Hinblick auf ihre Moralisierung dennoch profitieren (vgl. KrV II, B 776). Die Menschen hätten sich nämlich in gewissem Maße

„m o r a l i s i e r t, weil keiner durch die Schminke der Anständigkeit, Ehrbarkeit und Sittsamkeit durchdringen konnte, also an vermeintlich echten Beispielen des Guten, die er um sich sahe, eine Schule der Besserung für sich selbst fand“ (ebenda).

Das „Schauspielen“ der Tugend durch den zivilisierten Menschen habe darüber hinaus noch eine zweite, überleitende Brückenfunktion hin zur Moralität:

„Denn dadurch, daß Menschen diese Rolle spielen, werden zuletzt die Tugenden, deren Schein sie eine geraume Zeit hindurch nur gekünstelt haben, nach und nach wohl wirklich erweckt, und gehen in die Gesinnung über“ (Anthropologie, B 42f).

Im Rahmen der Zivilisierung – so kann man mit Kant grob zusammenfassend sagen – lernt der junge Mensch zweierlei Grundlegendes:

„Da lernt er sowohl die bürgerliche Gesellschaft zu seiner Absicht lenken, als sich auch in die bürgerliche Gesellschaft schicken“ (Pädagogik, A 36).

Die Erfordernisse der Zivilisierung – das Einhalten der rechtlichen Gesetze, die Übernahme der gesellschaftlichen Umgangsformen sowie die beschriebene „Klugheit“ – sind nach Kant nützlich, nämlich dafür, dass der Heranwachsende „in die menschliche Gesellschaft passe“ (Pädagogik, A 23), „beliebt sei“ (ebenda), „Einfluß habe“ (ebenda) und „alle Menschen zu seinen Endzwecken gebrauchen kann“ (ebenda). Wer als zivilisierter Mensch – als „Mensch von guten Sitten“ (vgl. Religion, B 23) – handelt, wählt die Maximen seines Handelns allerdings primär aus Nützlichkeitserwägungen und keineswegs nur um ihres Gutseins willen (vgl. Kauder, 1999e, S. 158f). Er handelt zwar legal, Kant würde sagen „p f l i c h t m ä ß i g“ (GMS, BA 9f), aber nicht „a u s P f l i c h t“ (ebenda, BA 10), d. h. nicht allein aus Achtung für das moralische Gesetz, sondern mit einem Hintergedanken, nämlich jenem, dass ihm das „pflichtmäßige“ Handeln einen Nutzen bzw. Vorteil einbringt (vgl. ebenda). Dass der Mensch nur gute Zwecke allein um ihres Gutseins willen wählt und sich damit vom „Menschen von guten Sitten“ (Religion, B 23) zum „sittlich guten Menschen“ (ebenda) wandelt, ist auf der Stufe der Zivilisierung noch nicht erreicht. Das bleibt – auch wenn die Zivilisierung „Brücken“ bzw. Übergangsmöglichkeiten zur Moralisierung schafft – offen als Ziel der nächsten und letzten Stufe im Kantschen Erziehungsmodell.

6.5 Moralisierung

Die Moralisierung, die Kant auch „moralische Bildung“ (Pädagogik, A 36) nennt und durch die der Mensch „einen Wert in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts“ (ebenda) bekomme, ist das höchste Ziel Kantscher Erziehung, auf das die vorangegangenen Erziehungsstufen vorbereiten bzw. hinführen sollen. Die erste Aufgabe im Rahmen der moralischen Erziehung ist nach Kant die Gründung eines Charakters (vgl. Pädagogik, A 100), den Kant als die „Fertigkeit, nach Maximen zu handeln“ (ebenda) versteht. Hinsichtlich dessen,

was weiters im Rahmen der Moralisierung erreicht werden soll, liest man in Kants Pädagogikvorlesung Folgendes:

„Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden; und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können“ (Pädagogik, A 23).

Wenn der moralische Mensch – wie aus dem Zitat hervorgeht – „nur lauter gute Zwecke erwähle[n]“ (ebenda) soll, dann gilt es, im Rahmen moralischer Bildung ein Wissen darüber aufzubauen bzw. sicherzustellen, was „gute“ Zwecke sind bzw. wie man sie identifizieren kann. Zudem soll der Mensch dem Zitat zufolge im Rahmen der Moralisierung eine bestimmte „Gesinnung bekommen“ (ebenda), nämlich jene, nur „gute“ Zwecke zu wählen. Wichtig ist bei dieser Auswahl „guter“ Zwecke, wie in der Pädagogikvorlesung an anderer Stelle näher präzisiert wird, dass die „guten“ Zwecke vom Zögling nicht aus Gewohnheit, sondern allein um ihres Gutseins willen gewählt werden (vgl. Pädagogik, A 86).

„Man muß dahin sehen, daß der Zögling aus eignen Maximen, nicht aus Gewohnheit, gut handle, daß er nicht bloß das Gute tue, sondern es darum tue, weil es gut ist“ (ebenda).

Es gilt im Zuge der Moralisierung demnach nach Kant auch, eine ganz bestimmte Motivation aufzubauen und zwar die, das Gute um seiner selbst willen zu wählen. Die Gründung eines Charakters, die Sicherstellung von Wissen darüber, was „gute“ Zwecke sind und wie sie identifiziert werden können sowie die Bemühungen, den Zögling zur Auswahl „guter“ Zwecke um ihres Gutseins willen zu motivieren, reichen nach Kant für eine Moralisierung aber noch nicht aus. Die Moralisierung soll nach Kant nämlich nicht zuletzt auch dazu führen, dass der gute Wille vom Zögling in die Tat umgesetzt wird. Der Mensch soll im Sinne Kants – wie aus dem letzten Zitat hervorgeht – das Gute nicht nur erkennen und es um seines Gutseins willen auswählen, sondern auch tun, d. h. „gut“ handeln. Zur Umsetzung des guten Willens in die Tat bedürfe es – neben der entsprechenden Geschicklichkeit und Weltklugheit –

auch noch der Übung, „denn man k a n n nicht alles sofort, was man w i l l, wenn man nicht vorher seine Kräfte versucht und geübt hat“ (MS, A 477). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Moralisierung nach Kant vier zentrale Aufgaben umfasst:

- 1) Die **Gründung eines Charakters**
- 2) Die Vermittlung von moralischem Wissen – **ethische Unterweisung**
- 3) Die Erweckung der Gesinnung, „gute“ Zwecke allein um ihres Gutseins willen zu wählen – **ethische Motivation**
- 4) Den Aufbau von Stärke und Beharrlichkeit für die Umsetzung des guten Willens in die Tat – **ethische Übung**

Die erste Aufgabe, die Gründung eines Charakters, ist in Kants Pädagogikvorlesung (Pädagogik, A 100ff) näher beschrieben. Den drei übrigen Aufgaben hat Kant – wie Lutz Koch (2003) im Detail herausgearbeitet hat – im Rahmen seiner „ethischen Methodenlehre“ (Koch, 2003, S. 118) Aufmerksamkeit geschenkt. Mit der „ethischen Unterweisung“ und der „ethischen Übung“ hat sich Kant in dem Werk „Die Metaphysik der Sitten“ (MS) aus dem Jahr 1797, mit der „ethischen Motivation“ hauptsächlich in der Methodenlehre der „Kritik der praktischen Vernunft“ (KpV) aus dem Jahr 1788 auseinandergesetzt.

6.5.1 Die Gründung eines Charakters

„Die erste Bemühung bei der moralischen Erziehung ist, einen Charakter zu gründen. Der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln. Im Anfange sind es Schulmaximen, und nachher Maximen der Menschheit“ (Pädagogik, A 100).

Zur Gründung des Charakters, die nach Kant im Zuge der moralischen Erziehung – insbesondere auch in der Schule (vgl. ebenda, A 101) – von statten gehen soll, zählen zum Ersten die Förderung des Gehorsams als Vorbereitung auf die Einhaltung bürgerlicher aber vor allem auch moralischer Gesetze (vgl. ebenda, A 101f). Gehorsam kann im Sinne Kants also insofern als bedeutend für Moralität begriffen werden, als die moralische Persönlichkeit später auf das Sittengesetz, das sie sich mittels Vernunft selbst gibt, ohne

Ausnahme *hören* soll (vgl. Bockow, 1984, S. 192, S. 195). Der Zögling soll sich nach Kant daher im Gehorsam üben, indem er einem „Führer“ – etwa dem Lehrer in der Schule – gegenüber freiwillig aber durchaus auch gezwungenermaßen gehorsam ist (vgl. Pädagogik, A 101f). Bei der Übertretung von Geboten fordert Kant Strafen (vgl. ebenda, A 103). Diese seien im Idealfall natürlicher Art, etwa dass das Kind krank wird, wenn es zu viel isst (vgl. ebenda, 104f). Fehlen bei mangelndem Gehorsam natürliche Strafen, sollen nach Kant künstliche Strafen – vorzüglich moralischer Art, wie z. B. „ein Blick der Verachtung“ (ebenda, A 104) – eingesetzt werden. Nur dann, wenn diese wirkungslos bleiben, dürfe auch auf physische Strafen, etwa die Verweigerung von Begehrtem, zurückgegriffen werden (vgl. ebenda, 104f). Zweitens bedürfe der Charakter der „Wahrhaftigkeit“ (vgl. ebenda, A 107). Die Wahrhaftigkeit ist nach Kant „der Grundzug und das Wesentliche eines Charakters“ (ebenda). Die Lüge als Verstoß gegen die Wahrhaftigkeit dürfe allein durch Entziehung der Achtung bestraft werden (vgl. ebenda, A 108). Als dritten Zug des Charakters nennt Kant die „Geselligkeit“ (vgl. ebenda, A 109). Das Kind solle demnach „auch mit andern Freundschaft halten, und nicht immer für sich alleine sein“ (ebenda).

6.5.2 Ethische Unterweisung – die Vermittlung moralischen Wissens

Was im Rahmen ethischer Unterweisung vermittelt werden soll, hat Kant in seinem Werk „Die Metaphysik der Sitten“ (MS) – wo er auch eine Rechtslehre ausgearbeitet hat – in der sogenannten „Tugendlehre“ (vgl. MS, A 375ff) entfaltet. Kant versteht seine Tugendlehre auch als „Grundlehre der Tugendpflichten“ (ebenda, A 479). In der „Metaphysik der Sitten“ hat Kant im Abschnitt „Die ethische Didaktik“ (vgl. MS, A 477ff) überdies beschrieben, auf welche Weise die Tugendpflichten vermittelt werden sollen.

Der Begriff der „Tugendpflichten“ bedarf einer näheren Erläuterung. Wenn Kant von „Pflicht“ spricht, dann meint er damit allgemein „*d i e N o t w e n d i g k e i t e i n e r H a n d l u n g a u s A c h t u n g f ü r s G e s e t z*“ (GMS, BA 14). Rechtspflichten – die Kant in seiner Rechtslehre behandelt und denen er den Vorrang gegenüber den Tugendpflichten einräumt – sind nach Kant Pflichten, die sich für das Individuum aus Achtung der Rechtsgesetze ergeben, welche von einem äußeren Gesetzgeber stammen

und mit einem *äußeren Zwang* verbunden sind (vgl. MS, A 394). Die Tugendpflichten hingegen gehen nach Kant aus der Achtung des Sittengesetzes, das sich das moralische Subjekt mittels Vernunft selbst gibt und an das es sich per *Selbstzwang* bindet, hervor (vgl. ebenda). In Kants Tugendlehre kommen neben Tugendpflichten auch „Untugenden“ (MS, A 390) und „Laster“ (ebenda) zur Sprache. Mit „Untugenden“ meint Kant Pflichtverfehlungen aus Schwäche, während er unter „Lastern“ vorsätzliche Übertretungen der Pflicht bzw. absichtliche Verstöße gegen das moralische Gesetz versteht (vgl. ebenda).

Kant gliedert die ethische Unterweisung – die Vermittlung von moralischem Wissen – in drei Bereiche, nämlich in die ethische Katechetik, die ethische Kasuistik und die ethische Exemplarik (vgl. Koch, 2003, S. 121).

6.5.2.1 Ethische Katechetik

In Kants ethischer Katechetik, die er auch „moralischen Katechismus“ (MS, A 479) nennt, geht es um das Vorstellen bzw. Bewusstmachen der Tugendpflichten, zu denen er sowohl „Pflichten gegen sich selbst“ (vgl. MS, A 421ff), als auch „Pflichten gegen andere“ (vgl. ebenda, A 448ff) zählt. Kant setzt diese Pflichten nicht einfach „wie ein zweiter Moses“ (Ruhloff, 1975, S. 6). Er leitet sie vielmehr aus der praktischen Vernunft ab und unternimmt stets Begründungsversuche (vgl. Koch, 2003, S. 121).

Zu den „Pflichten gegen uns selbst“ (GMS, BA 52f), die Kant auch innere Pflichten nennt und die auf die eigene Vollkommenheit hin abzielen (vgl. MS, A 391f), zählt er – wie Koch zusammenfasst – Pflichten zur Selbsterhaltung, Pflichten zur Selbstprüfung und Pflichten zur Selbststeigerung (vgl. Koch, 2003, S. 132). Die Pflichten zur Selbsterhaltung umfassen einerseits Pflichten zur *physischen* Selbsterhaltung, wie etwa die Verbote von Selbstverstümmelung, Selbstmord, Selbstschändung und Selbstbetäubung (vgl. MS, A Tugendlehre §§ 5-8) und andererseits auch Pflichten zur *moralischen* Selbsterhaltung, wie die Verbote von Lüge, Geiz und Kriecherei (vgl. MS, A Tugendlehre §§ 9-11). Zu den Pflichten der Selbstprüfung gehören nach Kant die Pflicht der moralischen Selbsterkenntnis, der es in Unparteilichkeit und Aufrichtigkeit nachzukommen gelte (vgl. MS, A Tugendlehre § 15), die Religionspflicht, die verlange, die eigenen Taten vor

Gott zu verantworten (vgl. MS, A Tugendlehre §18), sowie Pflichten gegen das Naturschöne und die Tiere, die einen respektvollen und schonenden Umgang mit der Tier- und Pflanzenwelt fordern (vgl. MS, A Tugendlehre § 17). Die Pflichten der Selbststeigerung gliedert Kant in Pflichten zur Entwicklung und Vermehrung der *Naturvollkommenheit*, welche die Bildung der Geistes-, Seelen- und Leibeskräfte verlangen (vgl. MS, A Tugendlehre §§ 19, 20) und darauf abzielen, dass der Mensch „ein der Welt nützliches Glied“ (ebenda, A 446) werde, und in die Pflicht zur *moralischen Vollkommenheit*, welche die Lauterkeit der Pflichtgesinnung fordert, d. h., dass allein das moralische Gesetz und keine sinnlichen Antriebe die eigenen Handlungen bestimmen sollen (vgl. MS, A Tugendlehre § 21). Aufgrund der Gebrechlichkeit der menschlichen Natur sei dieses Ziel allerdings nur annäherungsweise und nicht zur Gänze erreichbar (vgl. MS, A Tugendlehre § 22).

Während die „Pflichten gegen uns selbst“ auf *eigene Vollkommenheit* abzielen, sind die „Pflichten gegen andere“, die Kant auch „äußere Pflichten“ nennt, auf *fremde Glückseligkeit* (vgl. MS, A 293f) hin ausgerichtet. Kant unterteilt die „Pflichten gegen andere“ – wie Koch zusammenfasst – in Liebespflichten, die das tätige Wohlwollen im Hinblick auf andere fordern, in Achtungspflichten, die verbieten, sich über andere zu erheben, und in die Freundschaftspflicht (vgl. Koch, 2003, S.147). Zu den Liebespflichten zählt Kant die Wohltätigkeit als Pflicht, Menschen, die in Not sind, zu helfen (vgl. MS, A Tugendlehre §§ 29-31), die Dankbarkeit als Pflicht, eine Person wegen einer uns erwiesenen Wohltat zu verehren (vgl. MS, A Tugendlehre §§ 32-33), und die Teilnahme als Pflicht, die die Kultivierung von Mitfreude und Mitleid bzw. Menschlichkeit fordert (vgl. MS, A Tugendlehre §§ 34-35). Die Achtungspflichten schreiben die Achtung der Würde des Anderen vor und richten sich gegen Hochmut, Afterreden (üble Nachrede) und Verhöhnung (vgl. MS, A Tugendlehre §§ 42-44). Unter der Freundschaftspflicht schließlich versteht Kant einerseits die Pflicht, sich Freunde zu suchen, und andererseits auch jene, anderen Menschen Freund zu sein (vgl. MS, A Tugendlehre §§ 46-47). Den Abschluss in Kants Systematik der Tugendlehre bilden die sogenannten Umgangstugenden, zu denen Kant die Zugänglichkeit, die Gesprächigkeit, die Höflichkeit, die Gastfreiheit und die Gelindigkeit zählt, unter der er die Tugend

versteht, einander zu widersprechen, ohne zu zanken (vgl. MS, A Tugendlehre § 48).

Was die Art der Vermittlung der Tugendlehre betrifft, richtet sich Kant gegen ein Eintrichtern des moralischen Wissens. Er fordert vielmehr eine m  eutische Vorgangsweise, bei der die Lehrperson durch eine entsprechende Fragetechnik das zu Vermittelnde aus dem Schüler bzw. der Schülerin herausfragt (vgl. MS, A 478). Weil die Tugendpflichten nicht einfach gesetzt, sondern aus der Vernunft abgeleitet sind, geht Kant davon aus, dass die Heranwachsenden als vernunftbegabte Wesen schon ein verschüttetes Wissen über die Tugenden in sich tragen, das seitens der Lehrperson nur noch aufgeklärt bzw. bewusst gemacht werden muss (vgl. Koch, 2003, S. 166, 169). Eine rein sokratisch-dialogische Lehrart, bei der sowohl die Lehrperson als auch die Lernenden fragen und antworten, sei allerdings nicht möglich, weil die Schülerinnen und Schüler nach Kant noch nicht wissen, wie sie fragen sollen (vgl. MS, A 479). Das Fragen ist deshalb nach Kant die erste Aufgabe der Lehrperson in einem insgesamt dreistufigen Lehrverfahren (vgl. MS, A 478f). Im zweiten Schritt des Verfahrens gelte es, die Antwort der lernenden Person begrifflich zuzuspitzen und die Antwort dann drittens dem Gedächtnis des Schülers bzw. der Schülerin anzuvertrauen (vgl. ebenda). Es handelt sich bei diesem von Kant vorgeschlagenen Lehrverfahren – wie Koch analysiert – um ein sowohl halbsokratisches als auch halbkatechetisches Verfahren, in dem Vernunft und Gedächtnis gleichermaßen angesprochen werden (vgl. Koch, 2003, S. 167). Als rahmende Bedingungen der ethischen Unterweisung nennt Kant in der ethischen Methodenlehre Zwangsfreiheit, den Verzicht auf Belohnung oder Bestrafung (Anreizmangel), den zeitlichen Vorrang der moralischen Unterweisung gegenüber dem religiösen Katechismus, das vollständige Durcharbeiten der „Pflichten gegen sich selbst“ und der „Pflichten gegen andere“, die Darstellung des Lasters als schändlich und nicht als schädlich zur Betonung der Pflicht, die Berücksichtigung der Alters-, Geschlechts- und Standesunterschiede der Lernenden und insbesondere die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler, die ihnen die eigene Handlungsfreiheit bewusst machen und bei den Lernenden ein Interesse für diese Freiheit wecken soll (vgl. MS, A 482ff). Es erstaunt, dass Kant trotz der Forderung des „Anreizmangels“ in der Tugendlehre auch davon spricht, dass

nur das Einhalten der Pflichten den Lernenden der Glückseligkeit würdig macht und ihn berechtigt hoffen lassen kann, dass er der Glückseligkeit – nach der Beurteilung seiner Lebensführung durch Gott – auch teilhaftig wird (vgl. MS, A 482). Es scheint so, als ob hier durch Kant doch so etwas wie eine Belohnung für das Einhalten der Pflichten in Aussicht gestellt wird und das Wahrnehmen der Tugendpflichten nicht nur auf eigene Vollkommenheit und *fremde* Glückseligkeit, sondern durchaus auch auf *eigene* Glückseligkeit zielt.

6.5.2.2 Ethische Kasuistik

Im Rahmen der ethischen Kasuistik sollen den Kindern nach Kant immer wieder Fallbeispiele zur Beurteilung vorgelegt werden, die „knifflig“ sind und anhand derer die Lernenden ihre Urteilskraft im Hinblick darauf, was ethisch angebracht bzw. „richtig“ ist, üben und stärken können (vgl. MS, A 483). Es gelte,

„die Beurteilung nach moralischen Gesetzen zu einer natürlichen, alle unsere eigene sowohl als die Beobachtung fremder freier Handlungen begleitenden Beschäftigung und gleichsam zur Gewohnheit zu machen, und sie zu schärfen, indem man vorerst fragt, ob die Handlung objektiv d e m m o r a l i s c h e n G e s e t z e, und welchem, g e m ä ß sei“ (KpV, A 284).

Bei den Fallbeurteilungen müssen sich die Schülerinnen und Schüler – wie Koch analysiert – in die betroffenen Personen, die zum Fall gehören, mit Empathie hineinversetzen und das eigene, aus der Vernunft abgeleitete Wissen über ethische Ver- und Gebote anwenden (vgl. Koch, 2003, S. 179). Das im Zuge der Katechetik erworbene moralische Wissen wird auf diese Weise wiederholt und gefestigt.

Vom Aufbau der Urteilskraft erhofft sich Kant im Sinne eines Begleiteffektes auch die Entwicklung eines zunehmenden Interesses der Lernenden an der moralischen Beurteilung kasuistischer Fragen sowie an der Sittlichkeit selbst (vgl. MS, A 484). Kant geht davon aus, dass

„es in der Natur des Menschen liegt, das zu l i e b e n, worin und in dessen Bearbeitung er es bis zu einer Wissenschaft (mit der er nun Bescheid weiß) gebracht hat, und so der

Lehrling durch dergleichen Übungen unvermerkt in das *I n t e r e s s e* der Sittlichkeit gezogen wird“ (ebenda).

6.5.2.3 Ethische Exemplarik

Die ethische Exemplarik – der dritte Bereich der ethischen Unterweisung – fordert nach Kant von der Lehrperson, dass diese im Hinblick auf Moralität ein gutes Beispiel abgibt (vgl. MS, A 479f). Das gute Beispiel der Lehrperson solle aber nicht dazu dienen, den Zögling zur *Nachahmung* anzuregen (vgl. ebenda, A 480). Es kommt nach Kant – wie bereits mehrfach betont – hinsichtlich der Sittlichkeit auf das Handeln des Einzelnen nach Maximen, die der eigenen Vernunft entspringen, also eben gerade nicht auf ein bloßes *Nachahmen* an. Das gute Beispiel der Lehrkraft hat nach Kant aber zwei andere wichtige Funktionen. Es soll zum einen die praktische Regel, die aus der Vernunft stammt, illustrieren bzw. veranschaulichen (vgl. ebenda) und zum anderen zeigen, dass es möglich ist, das Gute trotz Hindernissen tatsächlich zu tun (vgl. ebenda; GMS, BA 30). Veranschaulichung und Aufmunterung bzw. Ermutigung zur *Nachfolge* sind also jene Punkte, auf die das gute Beispiel der Lehrperson gerichtet ist. Die Veranschaulichung von praktischen Regeln durch die Lehrperson kann im Sinne Kants als unterstützende Maßnahme zur Vermittlung moralischen Wissens verstanden werden. Das gute Beispiel der Lehrkraft könne zudem „zum Beweise der Tunlichkeit des Pflichtmäßigen dienen“ (MS, A 480).

6.5.3 Ethische Motivation

Die ethische oder auch moralische Motivation wird von Kant vor allem im Methodenteil seines Werkes „Kritik der praktischen Vernunft“ aus dem Jahr 1788 behandelt. Die hier beschriebene moralische Motivation hat das Ziel, beim Zögling das moralische Interesse bzw. die Gesinnung zu erwecken, das Gute aus freien Stücken zu wollen (vgl. Koch, 2003, S. 189). In Kants „Kritik der praktischen Vernunft“ findet sich folgende Beschreibung dieser Aufgabe: Es gehe darum,

„den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft E i n g a n g in das menschliche Gemüt, E i n f l u ß auf die Maximen desselben [zu, Anm. d. Verf.] verschaffen, d. i. die objektiv-praktische Vernunft auch s u b j e k t i v praktisch [zu, Anm. d. Verf.] machen“ (KpV, A 269).

Nach Kant ist die „bloße reine Vorstellung der Pflicht“ (KpV, A 272), die er auch als „Darstellung“ (ebenda, A 286) bezeichnet, das einzige Verfahren, das dieser Aufgabe angemessen ist (vgl. KpV, A 273). Es gelte,

„in der lebendigen Darstellung der moralischen Gesinnung an Beispielen, die Reinigkeit des Willens bemerklich zu machen“ (KpV, A 286).

Kant geht – wie Koch analysiert – davon aus, dass man den „guten“ Willen bzw. das Gute nur in ganz „reiner“ Form – ohne sinnliche Beimischungen – anhand von Beispielen menschlichen Handelns in Erzählungen darstellen muss, damit der Zögling das Gute mittels eigener Vernunft erkennt, vom Guten eingenommen wird und ein moralisches Gefühl, eine innere Achtung für das Gesetz der Vernunft, entwickelt (vgl. Koch, 2003, S. 193ff). Mögliche Trübungen des Guten – etwa ein gleichzeitiges Schauen auf den eigenen Vorteil oder das Vermeiden von persönlichen Nachteilen durch die im Beispiel handelnde Person – müssen nach Kant in der Darstellung explizit ausgeschlossen werden, sodass es zu einer „reinen“ Vor- bzw. Darstellung des Handelns aus Pflicht kommt (vgl. GMS, BA 33). Das Nennen und Ausschließen von möglichen pflichtfremden, sinnlichen Anreizen bzw. Triebfedern in der Erzählung bezeichnet Kant als „negative Darstellung der Sittlichkeit“ (KU, B 125), die deshalb notwendig sei, weil sich das sittlich Gute in positiver Form nicht darstellen lasse (vgl. ebenda). Da für Kant ein Handeln aus Pflicht der einzige Beweggrund moralischen Handelns bzw. der einzig mögliche Antrieb zum Guten sein kann, gibt es für ihn auch nur eine einzige Methode der moralischen Motivation, nämlich jene, die auf ein Handeln aus Pflicht hin abzielt (vgl. Koch, 2003, S. 217). Andere Motivationsvarianten wie Anlockung oder Abschreckung, Gratifikation oder Sanktion usw. sind damit zurückgewiesen (vgl. Koch, 2003, S. 250). Kant führt in seiner Methodenlehre als geeignetes Beispiel der Darstellung des Guten in „reiner“ Form die Geschichte eines redlichen Mannes an, der sich weder durch das Versprechen von Belohnungen, noch durch Androhungen – wie das Aufkündigen der

Freundschaft, Enterbung, Verfolgung, Freiheitsentzug und sogar Ermordung – dazu bewegen lässt, sich den Verleumdern einer unschuldigen Person anzuschließen (vgl. KpV, A 277f). Die „bloße reine Vorstellung der Pflicht“ ohne Beimischung sinnlicher Anreize, die auf einen Vorteil in dieser oder einer anderen Welt gerichtet sind, sei – wie Kant überzeugt ist – bis zu seinen Lebzeiten von den Tugendlehren nicht berücksichtigt worden, sodass die Lehren bei den Zöglingen nicht die Achtung für das Gesetz erwirken und daher nur wenig ausrichten konnten (vgl. GMS, BA 33f). Die „bloße reine Vorstellung der Pflicht“ anhand von mitreißend erzählten Beispielen moralischer Lebensführung ist nach Kant aber nicht nur in der Lage, beim Zögling das moralische Gefühl – das Gefühl der Achtung für das Gesetz – auszulösen, sondern könne auch Bewunderung hervorrufen (vgl. Religion, B 56f). Bewundert werden solle allerdings nicht der moralisch Handelnde, der ja nur seine Pflicht tue (vgl. ebenda), sondern „die ursprüngliche moralische Anlage in uns überhaupt“ (ebenda, B 57), nämlich die menschliche Fähigkeit bzw. Freiheit, Pflichten trotz eigener Bedürfnisse und Abhängigkeiten erfüllen zu können. Zwei Gefühle also – so kann man mit Koch zusammenfassen und dem verbreiteten Missverständnis, in Kants Vernunftethik hätten Gefühle keinen Platz, entgegenhalten – sollen nach Kant durch die „bloße reine Vorstellung der Pflicht“ beim Zögling ausgelöst werden (vgl. Koch, 2003, S. 206). Zum einen handelt es sich dabei um das moralische Gefühl (vgl. Denken, A 316f), das vernunftgewirkte Gefühl der Achtung fürs moralische Gesetz (vgl. KpV, A 133ff), das mit dem Bewusstsein verbunden sei, dass die Vernunft unsere Neigungen dominieren soll (vgl. MS, A 399). Zum anderen ist es das Gefühl der Bewunderung unserer Freiheitsanlage (vgl. MS, A 57ff), nämlich der Fähigkeit, uns – allein der Vernunft gehorchend – über die gesamte sinnliche Motivationsstruktur hinwegsetzen und selbst bestimmen zu können. Dieses zweite Gefühl, das mit dem Bewusstsein des Könnens verbunden ist, kann mit Kant auch als Verstärker des ersten – des moralischen – Gefühls verstanden werden (vgl. MS, A 399). Der Lernende wird nach Kant – wie Koch analysiert – durch die mitreißende, „reine“ Darstellung der Pflicht im Beispiel in die Rolle des dort Handelnden versetzt, auf das Gute sowie auf sich selbst und seine eigene moralische Anlage aufmerksam gemacht und so über sich selbst aufgeklärt, wobei nicht nur ein moralisches Gefühl, sondern auf

dessen Basis auch ein moralisches Interesse entstehe, das mit Kant als die entscheidende Triebfeder dafür verstanden werden kann, das erkannte Gesetz auch zu befolgen (vgl. Koch, 2003, S. 211, 217, 224). Das moralische Interesse ist nach Kant

„die mächtigste, und, wenn es auf die Dauer und Pünktlichkeit in Befolgung moralischer Maximen ankommt, einzige Triebfeder zum Guten“ (KpV, A 272).

Beim moralischen Interesse im Kantschen Sinne handelt es sich nicht um ein Interesse, das auf ein Bedürfnis folgt, sondern vielmehr um ein Interesse, das allein durch die praktische Vernunft, durch den Gedanken der Sittlichkeit bewirkt wird und selbst erst ein Bedürfnis hervorbringt, nämlich jenes nach allgemein gesetzlichem Handeln bzw. nach Pflichterfüllung (vgl. KU, B 6ff).

Das gesamte, von Kant vorgeschlagene Verfahren der ethischen Motivation kann man folgendermaßen zusammenfassen: Durch „Darstellung“ – womit die „bloße reine Vorstellung der Pflicht“ anhand von Beispielen gemeint ist – soll ein Dreifaches bewirkt werden. Erstens soll der Zögling angeregt werden, mittels eigener Vernunft das in reiner Form dargestellte Gute zu erkennen und im Zuge dessen eine Achtung für das Gesetz – das moralische Gefühl – zu entwickeln. Zweitens soll der Lernende über seine eigene Freiheitsanlage, die Fähigkeit seine Bedürfnisse der Vernunft unterzuordnen, aufgeklärt werden, wovon sich Kant eine Verstärkung des moralischen Gefühls verspricht. Und schließlich soll aus dem moralischen Gefühl des Zöglings auch das moralische Interesse hervorgehen, selbst gesetzestreu handeln zu wollen. Das moralische Interesse, die im Sinne Kants einzig mögliche Triebfeder moralischen Handelns, kann nach Kant im Zuge ethischer Motivation zwar nicht von außen pädagogisch hergestellt, aber durch „Darstellung“ der moralischen Handlungsweise in ihrer Reinheit angeregt werden (vgl. Koch, 2003, S. 238). Die „Darstellung“ soll nach Kant das Denken des Zöglings provozieren und dazu führen, dass dieser sich infolge von Einsicht durch sein eigenes, vernünftiges Selbst motivieren lässt (vgl. ebenda). Kants ethische Motivation kann in diesem Sinne als *Anregung zur Selbstmotivation* begriffen werden (vgl. ebenda, S. 250).

6.5.4 Ethische Asketik

Das Ziel der von Kant vorgeschlagenen ethischen Asketik ist es, die Stärke bzw. die Durchsetzungsfähigkeit des Zöglings in seinem Kampf gegen vernunftwidrige und pflichtfremde Anreize – kurz die Tugend bzw. die sittliche Tapferkeit des Heranwachsenden – zu steigern, sodass der Zögling den sittlichen Maximen, denen er folgen will, auch tatsächlich folgen kann (vgl. Koch, 2003, S. 299). Kant begreift die im Zuge ethischer Asketik aufzubauende Tugend als das Vermögen, dem „Gegner der sittlichen Gesinnung in uns“ (MS, A 380) Widerstand zu leisten. Die Asketik solle helfen, eine natürliche Schwäche des Menschen, nämlich jene „zu[r] Befolgung seiner genommenen Grundsätze nicht stark genug zu sein“ (Religion, B 36), die Kant auch als „Gebrechlichkeit der menschlichen Natur“ (ebenda) bezeichnet, zu reduzieren. Kant bezeichnet die ethische Asketik auch als „Kultur der Tugend“ (MS, A 484) bzw. als „ethische Gymnastik“ (ebenda, A 485), die es dem Zögling ermöglichen soll, seinen Naturtrieben Herr zu werden, wenn diese die Moralität gefährden (vgl. ebenda). Im moralischen Menschen muss nach Kant die Pflicht über die Neigung siegen, wozu der Mensch einer Kraft bedarf, die im Zuge der ethischen Asketik aufgebaut werden soll. Man könnte auch sagen, der Mensch soll im Rahmen der Asketik die Kraft bzw. Durchsetzungsfähigkeit seines Willens stärken, indem er lernt, seine Naturtriebe zu kontrollieren bzw. sich selbst zu disziplinieren (vgl. Koch, 2003, S. 302).

Zwei Gemütsstimmungen sollen nach Kant im Zuge des Aufbaus sittlicher Stärke angepeilt werden, nämlich das wackere und das fröhliche Gemüt (vgl. MS, A 484).

6.5.4.1 Die Entwicklung des „wackeren Gemüts“

Im Hinblick auf die Entwicklung des „wackeren Gemüts“ rät Kant im Sinne des stoischen Prinzips zu einer Art „Diätetik“:

„Gewöhne dich, die zufälligen Lebensübel zu e r t r a g e n und die ebenso überflüssigen Ergötzlichkeiten zu e n t b e h r e n“ (MS, A 484).

Das Ertragen von Lebensübel sowie das Entbehren von Überflüssigem sollen also nach Kant dem Zögling zur Gewohnheit werden, sodass dieser wacker – d. h. genügsam und zunehmend selbst beherrscht – wird und dadurch den eigenen, sinnlichen Antrieben leichter Herr werden kann. In der Pädagogikvorlesung liest man in dem Zusammenhang als Erziehungstipp z. B., dass die erziehende Person nicht alle Launen der Heranwachsenden erfüllen soll, um nicht Herz und Sitten der Kinder zu verderben (vgl. Pädagogik, A 47f). Kant fordert vielmehr eine „harte Erziehung“ (ebenda, A 58). Eine harte Erziehung diene der Stärkung des Körpers und wirke der Gemächlichkeit entgegen (vgl. ebenda). Die harte Erziehung sei gegen Verweichlichung und Verwöhnung gerichtet, dürfe den Kindern aber nicht alles untersagen (vgl. ebenda, A 55f).

„Man gebe dem Kinde, soviel ihm dienet, und nachher sage man ihm: du hast genug!“
(ebenda, A 59).

Die menschlichen Neigungen bzw. sinnlichen Anreize sollen nach Kant also – weder vom Erzieher noch später vom moralischen Menschen selbst – völlig zurückgewiesen, sondern nur begrenzt werden, um nicht die Oberhand über die Pflicht zu behalten und deren Erfüllung zu gefährden (vgl. Koch, 2003, S. 308). Eine harte Erziehung hemme – wie Koch im Hinblick auf Kants Vorstellungen analysiert – die Lust auf bloßen Genuss (vgl. ebenda, S. 306). Von größter Wichtigkeit in der Erziehung ist es nach Kant auch, „daß Kinder arbeiten lernen“ (Pädagogik, A 75), was insbesondere in der Schule geschehen solle (vgl. ebenda, A 77). Arbeiten bedeutet – wie Koch hervorhebt – immer auch entbehren und ertragen (vgl. Koch, 2003, S. 306).

Durch Entbehren und Ertragen im Rahmen harter Erziehung und später auch im Zuge von Selbsterziehung soll der Mensch nach Kant Durchsetzungskraft entwickeln bzw. wacker werden. Das Bewusstsein, wacker zu sein, dient wiederum – wie Koch hervorhebt – der Stärkung des moralischen Mutes (vgl. Koch, 2003, S. 307). Die harte Erziehung wirkt also nach Kant nicht nur der Gemächlichkeit, sondern – indem sie den moralischen Mut fördert – auch der Feigheit entgegen.

6.5.4.2 Die Arbeit am „fröhlichen Herzen“

Die zweite Gemütsstimmung, die nach Kant neben der Wackerheit im Rahmen der ethischen Asketik aufgebaut werden soll, ist das „fröhliche Gemüt“ (MS, A 484), das Kant in Anlehnung an Epikur auch als „fröhliches Herz“ (MS, A 485) bezeichnet. Die Überwältigung eigener Neigungen zu Gunsten der Pflicht gehe damit einher, dass man entsagen und damit so manche Lebensfreude opfern müsse (vgl. ebenda, A 484), wodurch das Gemüt „finster und mürrisch“ (ebenda) werden könne. Eine Verfinsterung des Gemüts gelte es allerdings zu verhindern. Es sei wichtig, ein „fröhliches Gemüt“ aufzubauen bzw. beizubehalten und seine Pflicht zu lieben, damit man ihr nicht aus dem Wege gehe, sondern seiner Pflicht mit Lust nachkomme (vgl. ebenda).

Das „fröhliche Gemüt“ geht nach Kant daraus hervor, dass man „sich keiner vorsätzlichen Übertretung bewußt und wegen des Verfalls in eine solche gesichert ist“ (ebenda, A 485). In der Pädagogikvorlesung liest man in dem Zusammenhang Ähnliches:

„Die Fröhlichkeit des Herzens entspringt daraus, daß man sich nichts vorzuwerfen hat“
(Pädagogik, A 145f).

Das „fröhliche Herz“ kann mit Kant demnach hauptsächlich als Folge des reinen Gewissens, aber auch als Konsequenz des Bewusstseins betrachtet werden, angesichts der eigenen Gesetzesachtung vor Gesetzesübertretungen zumindest relativ sicher zu sein (vgl. Koch, 2003, S. 310f). Das „fröhliche Gemüt“ belohnt gleichsam für das Entsagen und Ertragen. Diese Belohnung darf zwar weder Motiv noch Teilmotiv für die sittliche Handlung sein, die im Sinne Kants ja immer nur durch „reine“ Pflicht motiviert sein kann (vgl. KpV, A 159), aber zumindest als „Gegengewicht“ (ebenda) gegen die Anlockungen des Lasters dienen und die Durchsetzungsfähigkeit des Menschen im Kampf gegen die sinnlichen Anreize erhöhen. Das „fröhliche Herz“ allein gewähre nämlich schon einen „angenehmen Lebensgenuß“ (MS, A 485), wodurch Naturtriebe bzw. Sinnliches nach Kant an Reiz verlieren und es leichter werde, die Pflicht tatsächlich über die Neigung zu stellen (vgl. KpV, A 159). Das Besondere am „fröhlichen Herzen“ – so kann man zusammenfassen – besteht nach Kant darin, dass es wie sonst nur sinnliche Verlockungen einen

„angenehmen Lebensgenuß“ bewirkt, jedoch als Produkt moralischen Handelns dennoch „bloß moralisch ist“ (MS, A 485). Das „fröhliche Gemüt“ könne als Gegengewicht gegen sinnliche Verlockungen die Durchsetzungskraft des Menschen im Kampf gegen seine Neigungen stärken und solle vom Einzelnen durch eine moralische Lebensführung angestrebt werden. Es scheint, dass Kant im Zusammenhang mit dem „fröhlichen Herzen“ einen dynamischen Kreislauf denkt, indem durch moralisches Handeln das „fröhliche Herz“ gestärkt wird, welches Moralität erleichtert, die wiederum dem „fröhlichen Herzen“ und in Folge dem moralischen Handeln zu Gute kommt. Wie man in der Pädagogikvorlesung liest, muss nach Kant aber auch schon im Rahmen der Erziehung auf die Ausbildung bzw. Erhaltung des „fröhlichen Herzens“ geachtet werden:

„Kinder müssen auch offenherzig sein, und so heiter in ihren Blicken, wie die Sonne. Das fröhliche Herz allein ist fähig, Wohlgefallen am Guten zu empfinden. [...] Das fröhliche Herz muß nicht immer strenge im Schulzwange gehalten werden, denn in diesem Falle wird es bald niedergeschlagen. Wenn es Freiheit hat, so erholt es sich wieder. Dazu dienen gewisse Spiele, bei denen es Freiheit hat, und wo das Kind sich bemüht, immer dem andern etwas zuvor zu tun. Alsdann wird die Seele wieder heiter“ (Pädagogik, A 109f).

6.5.4.3 Die Stärkung durch „natürliche“ Religion

Neben dem wackeren und fröhlichen Gemüt soll nach Kant auch die Religion den Menschen im Kampf gegen seine Neigungen stärken. Wichtig sei allerdings, dass die moralische Bildung nicht – wie vor Kants Lebzeiten verbreitet üblich – bei der Religion beginne und von dort zur Moral leite, sondern umgekehrt von der Moral zur Religion führe. In der Pädagogikvorlesung heißt es diesbezüglich:

„Moralität muß also vorhergehen, die Theologie ihr dann folgen, und das heißt Religion“ (Pädagogik, A 134).

Wenn Kant in dem Zitat von Theologie und Religion spricht, die seinem Dafürhalten nach der Moralität im Bildungsgang nachfolgen müssen, dann meint er damit ganz bestimmte Formen von Theologie und Religion, nämlich

eine aus Vernunft sich ergebende, „natürliche Theologie“ (KrV II, B 659) bzw. eine auf Vernunft basierende, „natürliche Religion“ (Religion, B 231), die er von den herkömmlichen, auf Offenbarung basierenden Religionen unterscheidet (vgl. KrV II, B 659). Bei einem auf Vernunftreligion basierenden Glauben handle es sich um einen „reinen Religionsglauben“ (Religion, B 145), der allein rational begründbare Grundsätze enthalte, während der Kirchenglaube ein empirischer, „bloß auf Facta gegründeter historischer Glaube“ (ebenda) sei und auch Statuten beinhalte, die nicht mittels Vernunft einsehbar seien. Nach Kant ist es Aufgabe des Religionsunterrichts, den „natürlichen“ Glauben mit dem empirischen Glauben insofern zusammenzubringen, als die Offenbarung – etwa die Heilige Schrift – so ausgelegt wird, dass sie „mit den allgemeinen praktischen Regeln einer reinen Vernunftreligion zusammenstimmt“ (Religion, B 158). Die Bibel müsse also nach der Moral ausgelegt werden und nicht umgekehrt (vgl. ebenda). Jene Inhalte und Forderungen der empirischen Religionen, die nicht mit der Vernunftreligion in Einklang gebracht werden können, lehnt Kant ab. Kant sieht also in der Vernunftreligion – die allein Regeln der praktischen Vernunft beinhaltet – das Fundament der historischen Religionen. Deshalb, vor allem aber auch weil der Gottesbegriff erst dem Bewusstsein der moralischen Gesetze entspringe, müsse Moralunterricht – das Bewusstmachen der moralischen Gesetze – dem Religionsunterricht vorangehen (vgl. Religion, B 147). Nach Kant

„entspringt der Begriff von der Gottheit nur aus dem Bewußtsein dieser Gesetze [moralischer Art, Anm. d. V.] und dem Vernunftbedürfnisse, eine Macht anzunehmen, welche diesen den ganzen, in einer Welt möglichen, zum sittlichen Endzweck zusammenstimmenden Effekt verschaffen kann“ (ebenda).

Wer sich des moralischen Gesetzes bewusst ist, wird nach Kant von diesem Gesetz dazu aufgefordert, eine bestmögliche Welt anzustreben.

„Das moralische Gesetz gebietet, das höchste mögliche Gut in einer Welt mir zum letzten Gegenstande alles Verhaltens zu machen“ (KpV, A 233).

Das „höchste Gut“ bzw. die beste Welt – in der nach Kant Sittlichkeit bzw. Tugend und Glückseligkeit zusammenfallen bzw. vereint sind (vgl. ebenda, A 199, A 225) – ist im Sinne Kants das oberste Ziel eines Menschen, der den moralischen Gesetzen gehorcht (vgl. ebenda, A 226). Das Befolgen der moralischen Gesetze durch ein Individuum führt nach Kant allerdings allein zur Sittlichkeit bzw. Glückswürdigkeit, nicht aber zur Glückseligkeit (vgl. MS, A 482). Auch die Glückseligkeit der Anderen könne durch eigene, strenge Pflichterfüllung nicht hergestellt, sondern lediglich befördert werden. Sittlichkeit führt also nach Kant lediglich zur Glückswürdigkeit aus der nur dann Glückseligkeit werden könne, wenn das durch eine höhere Macht – nämlich durch Gott, dessen Existenz Kant postuliert (vgl. KpV, A 225f) – bewirkt werde.

„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 allvermögendes moralisches Wesen als Weltherrscher angenommen werden, unter dessen Vorsorge dieses geschieht, d. i. die Moral führt unausbleiblich zur Religion“ (Religion, Vorrede zur ersten Auflage, XIV).

Das Streben nach Moralität würde nach Kant ohne die Annahme eines Gottes zu einem völlig hoffnungslosen Unternehmen, weil es seinen Endzweck – die „beste Welt“, in der Sittlichkeit und Glückseligkeit vereint sind – ohne Mithilfe eines „allvermögenden moralischen Wesens“, das bei Sittlichkeit bzw. Glückswürdigkeit auch Glückseligkeit zu bewirken im Stande ist, niemals erreichen könnte. Religion bzw. die Annahme eines moralischen Weltherrschers kann mit Kant als geeignetes Mittel zur Stärkung des Menschen verstanden werden, weil sie dem Einzelnen die Hoffnung gibt, bei Pflichtbefolgung den Endzweck allen moralischen Strebens – die Vereinigung von Sittlichkeit und Glückseligkeit – auch tatsächlich erreichen zu können. Die Existenz Gottes anzunehmen bzw. sich Gott vorzustellen, hat nach Kant aber im Hinblick auf die anzustrebende Sittlichkeit auch noch zwei weitere, wichtige Zwecke:

„Wir können uns nämlich Verpflichtung (moralische Nötigung) nicht wohl anschaulich machen, ohne einen *a n d e r e n* und dessen Willen (von dem die allgemein

gesetzgebende Vernunft nur der Sprecher ist), nämlich Gott, dabei zu denken“ (MS, A 487).

Die Vorstellung, dass unsere Pflichten Gebote eines anderen, nämlich Gebote Gottes sind, verleihe den Pflichten also zum einen Anschauung und – wie aus der Pädagogikvorlesung hervorgeht – zum anderen auch Nachdruck.

„Religion ist das Gesetz in uns, in so ferne es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält“ (Pädagogik, A 132).

Die Vorstellung Gottes als Gesetzgeber muss – worauf Koch ausdrücklich hinweist – im Sinne Kants so verstanden werden, dass Gott nur als *Geber*, nicht aber als *Urheber* der Gesetze angenommen wird (vgl. Koch, 2003, S. 351f). Die Gesetze stammen nach Kant nämlich nicht von Gott, sondern entspringen allein der Vernunft (vgl. ebenda). Sich Gott als Gesetzgeber bzw. als Gegenüber vorzustellen, trage aber dazu bei, sich seine Pflichten besser anschaulich zu machen und sie auch eher zu befolgen. Sich eine Idee von Gott zu machen, ist nach Kant deshalb eine Pflicht, die er als „Religionspflicht“ (MS, A 487) bezeichnet. Diese Pflicht sei allerdings keine Pflicht gegen Gott, sondern eine Pflicht des Menschen gegen sich selbst, weil sie der „Stärkung der moralischen Triebfeder in unserer eigenen gesetzgebenden Vernunft“ (ebenda) und damit der eigenen Vollkommenheit diene. Gottgefällig könne der Mensch allein durch einen „g u t e n L e b e n s w a n d e l“ (Religion, B 260) werden. Alle darüber hinaus gehenden Bemühungen seien „b l o ß e r R e l i g i o n s w a h n u n d A f t e r d i e n s t G o t t e s“ (ebenda). Nach Kant führt – wie Koch feststellt – „natürliche“ Religion inhaltlich nicht über Moral hinaus (vgl. Koch, 2003, S. 354). Religion könne mit Kant also nicht als *Moralerweiterung*, sondern lediglich als *Moralverstärkung* betrachtet werden (vgl. ebenda, S. 353).

6.5.4.4 Die Erfahrung des Erhabenen

Kant geht im Bereich des Moralischen von einem immerwährenden, innerpersonalen Kampf zwischen dem *Naturwesen* und dem *Vernunftwesen* des Menschen aus. Das Vernunftwesen soll in diesem Kampf nach Kant gegenüber dem Naturwesen die Oberhand gewinnen und das Handeln

bestimmen. Das wackere und fröhliche Gemüt sowie die „natürliche“ Religion können den Menschen nach Kant – wie oben herausgearbeitet – für den Kampf bzw. für die Unterwerfung der Neigungen unter das Gesetz der Vernunft stärken. Ermutigend für diesen Kampf wirke auch die Erfahrung des Erhabenen, nämlich die Erfahrung der Überlegenheit der eigenen Vernunft über die Natur (vgl. KU, B 104).

Es mutet auf den ersten Blick paradox an, dass nach Kant gerade Naturphänomene, in denen die „Unermeßlichkeit der Natur“ (ebenda) und ihre „Unwiderstehlichkeit“ (ebenda) zum Ausdruck kommen, das Potenzial haben, dem Menschen die Überlegenheit seiner Vernunft über die Natur zu veranschaulichen. Der Anblick von Naturgewalten – etwa von Donnerwolken, von zerstörerischen Vulkanen oder verwüstenden Orkanen und riesigen Ozeanen – bringt nach Kant zwar einerseits mit sich, dass wir uns der „Unermeßlichkeit der Natur“ und unserer „physischen Ohnmacht“ (ebenda, B 105) ihr gegenüber bewusst werden (vgl. KU, B 104f). Andererseits würde uns der Anblick derartiger Naturphänomene aber auch eine andere, starke, nicht-physische Widerstandskraft in unserem Inneren entdecken lassen, die „uns Mut macht, uns mit der *scheinbaren* [Hervorh. d. Verf.] Allgewalt der Natur messen zu können“ (KU, B 104). Sobald wir nämlich vor den betrachteten Naturgewalten in Sicherheit sind und über sie reflektieren, finden wir in unserem Inneren nach Kant mit unserem Vernunftvermögen einen „nicht-sinnlichen Maßstab“ (ebenda) vor, nach dem alles in der Natur klein erscheine und selbst die wahrgenommene Unendlichkeit der Natur bloß eine untergeordnete Einheit sei (vgl. ebenda). Die Natur verliert in diesem Sinne im Vergleich zur Vernunft an Größe. Insofern wir in der Vernunft auch das Vermögen vorfinden, frei zu denken bzw. „uns als von ihr [der Natur, Anm. d. Verf.] unabhängig zu beurteilen“ (ebenda, B 105), büße die Natur uns gegenüber in unserem Ansehen auch den Status einer unwiderstehlichen Macht ein (vgl. ebenda). In beiden Fällen des Vergleichs – sowohl hinsichtlich der Größe, als auch bezüglich der Macht – finden wir nach Kant in unserem Gemüt „eine Überlegenheit über die Natur“ (ebenda, B 104). Erhabenheit ist nach Kant

„in keinem Dinge der Natur, sondern nur in unserm Gemüte enthalten, sofern wir der Natur in uns, und dadurch auch der Natur (sofern sie auf uns einfließt) außer uns, überlegen zu sein uns bewußt werden können“ (KU, B 109).

Die Reflexion über beeindruckende Naturphänomene kann dem Menschen nach Kant die Überlegenheit der Vernunft gegenüber der Natur bewusst machen, im Menschen das Gefühl der Erhabenheit auslösen und ihn dadurch *ermutigen*, als Vernunftwesen den Kampf gegen die natürlichen Triebe aufzunehmen, um sie – im Zuge von Selbstbestimmung – dem Gesetz der Vernunft unterzuordnen. Die Erfahrung der Erhabenheit könne also insofern zur Stärkung der Durchsetzungsfähigkeit des Menschen im Kampf gegen seine Neigungen beitragen, als sie für diesen Kampf Mut mache.

6.5.5 Über die „Revolution der Denkungsart“ und die „Reform der Sinnesart“ als Bedingungen von Moralität

Der Mensch soll nach Kant im Zuge der Moralisierung so weit kommen, dass er nach Maximen, die dem eigenen Verstand entspringen und von jedermann geteilt werden können, aus Pflicht gut handelt (vgl. Kauder, 1999d, S. 75). Die vier Schwerpunkte der Moralisierung – die Gründung eines Charakters, die ethische Unterweisung, die ethische Motivation und die ethische Asketik – sollen im Sinne Kants, wie die Erziehung insgesamt, auf Moralität vorbereiten bzw. dazu hinführen (vgl. Bockow, 1984, S. 192).

Man würde Kant jedoch gänzlich missverstehen, wenn man annehmen würde, dass er davon ausgeht, dass man im Rahmen von Erziehung sittliche Einzelwesen bzw. moralische Persönlichkeiten einfach wie Produkte herstellen kann (vgl. Luckner, 2003, S. 76; Bockow, 1984, S. 161). Schon Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung sind im Kantschen Sinne nicht ohne Mitarbeit des Zöglings möglich. Auch die Bindung des Einzelnen an das moralische Gesetz kann mit Kant nur dann als Sittlichkeit begriffen werden, wenn es sich dabei um eine freiwillige *Selbstbindung* bzw. eine *Selbstbestimmung* des Willens zum Guten aus freien Stücken handelt (vgl. Niethammer, 1980, S. 111; Bockow, 1984, S. 155). Alles, was von außen kommt oder gar erzwungen wird, kann nach Kants Verständnis bloß Legalität herstellen (vgl. Niethammer, 1980, S. 111; Bockow, 1984, S. 192), nicht aber Moralität, die Kants Begriffsverständnis nach von innen kommen und „durch eigene Kräfte“

(Religion, B 54, B 61) gewirkt sein muss. Die radikale Umkehr des natürlichen Verhältnisses von dominierender Selbstliebe und untergeordnetem moralischen Gesetz, die nach Kant „n i c h t n a c h u n d n a c h“ (Anthropologie, B 269), sondern nur plötzlich bzw. explosionsartig erfolgen könne, ist im Sinne Kants nur durch das Einzelwesen selbst leistbar (vgl. ebenda).

„Was der Mensch im moralischen Sinne ist, oder werden soll, gut oder böse, dazu muß er s i c h s e l b s t machen, oder gemacht haben. Beides muß eine Wirkung seiner freien Willkür sein; denn sonst könnte es ihm nicht zugerechnet werden, folglich er weder m o r a l i s c h gut noch böse sein“ (Religion, B 48).

Bei der „R e v o l u t i o n“ (Religion, B 54) der Denkungsart, die aus eigener Kraft erfolgen müsse, handelt es sich im Sinne Kants – wie Koch analysiert – nicht bloß um einen Einzeltatwillen, sondern um einen plötzlichen, radikalen und allgemeinen Lebensentschluss zum Guten, der gegen den menschlichen „Hang zum Bösen“ gerichtet ist (vgl. Koch, 2003, S. 289f). Ein derartiger Entschluss, der einer „Wiedergeburt“ (Religion, B 54) gleiche, ist nach Kant beim Menschen kaum vor dem vierzigsten Lebensjahr zu erwarten (vgl. Anthropologie, B 269). Die „Revolution der Denkungsart“ kann dementsprechend mit Kant weniger als unmittelbar zu verwirklichendes Nahziel der Erziehung, sondern vielmehr als Fernziel betrachtet werden, auf das die Heranwachsenden im Zuge der moralischen Bildung vorbereitet bzw. zu dem sie hingeführt werden sollen (vgl. Koch, 2003, S. 290). Die Erziehung stellt nach Kant – so könnte man zusammenfassen – lediglich die Treibmittel zur Verfügung (vgl. Bockow, 1984, S. 196). Der „zündende Funke“, der zur explosionsartigen „Revolution der Denkungsart“ führt, müsse aber vom Individuum selbst kommen.

Wer schließlich aus eigener Kraft die „Revolution der Denkungsart“ vollzogen hat, kann sich nach Kant aber aus zwei Gründen noch immer nicht sicher sein, tatsächlich stets „gut“ zu handeln. Zum einen klaffe zwischen der gewählten Maxime, allein der Pflicht Folge leisten zu wollen, und ihrer Umsetzung in tatsächliche Taten „noch ein großer Zwischenraum“ (Religion, B 52), der nicht leicht zu überwinden sei. Schuld daran sind nach Kant der unausrottbare „Hang zum Bösen“ im Menschen – die stets bleibende Tendenz zur

Verkehrung der Triebfedern bzw. zur Erhöhung der Selbstliebe über die Pflicht – sowie die „Gebrechlichkeit der menschlichen Natur“, die auch als Schwäche des Menschen verstanden werden könne, sich gegen die eigenen Neigungen zugunsten der Pflichterfüllung verlässlich durchzusetzen (vgl. Religion, B 35f). „[A]us so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden“ (Idee, A 397), heißt es in diesem Zusammenhang in Kants „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“. Auch wenn wir einmal den grundsätzlichen Entschluss gefasst haben, die Selbstliebe der Pflicht unterzuordnen, müssen wir uns nach Kant immer wieder aufs Neue kämpferisch gegen das unvertilgbare Vormachtstreben sinnlicher Anreize stemmen, wobei – aufgrund der „Gebrechlichkeit der menschlichen Natur“ – fallweise auch ein Unterliegen in diesem Kampf nicht ausgeschlossen ist. Zum anderen kann man nach Kant weder durch äußere Beurteilung, noch durch strengste Selbstprüfung sicher feststellen, ob man tatsächlich „rein“ aus Pflicht gehandelt hat, oder nicht vielleicht doch auch eine „geheime“, unbewusste und pflichtfremde Triebfeder wirksam war (vgl. GMS, BA 26). Die „Tiefe des Herzens“ (Religion, B 61) ist nach Kant für den Menschen nämlich schlicht unerforschlich (vgl. ebenda).

Die explosionsartige „Revolution der Denkungsart“, die mit einer „einzige[n] unwandelbare[n] Entschließung“ (Religion, B 55) zur grundsätzlichen Unterordnung der Selbstliebe unter die Pflicht und damit mit einer radikalen Umkehr der natürlichen Gesinnung verbunden sei (vgl. Religion, B 60f), sichert nach Kant zwar, dass der Mensch „ein fürs Gute empfängliches Subjekt“ (Religion, B 55) wird, aber – wie oben herausgearbeitet – noch keineswegs durchgängig sittliches Verhalten. Es bedürfe für die Moralitätsentwicklung zusätzlich zur „Revolution der Denkungsart“ auch einer der Pflicht entsprechenden Verhaltensverbesserung, die allerdings nur nach und nach erfolgen könne, unabschließbar sei und die Kant als „Reform der Sinnesart“ bezeichnet (vgl. Religion, B 54f). Die ethische Asketik kann als unterstützende Maßnahme zur „Reform der Sinnesart“ verstanden werden (vgl. Schönherr, 2005, S. 56). Eine „Reform der Sinnesart“ ist – wie Schönherr im Hinblick auf Kants Theorie analysiert – zwar auch ohne revolutionären Gesinnungswandel bzw. ohne Herzensänderung möglich, führe dann aber – aufgrund der Beibehaltung pflichtfremder Triebfedern – maximal zur Legalität bzw. zu

gesetzesmäßigem Handeln, nicht jedoch zur Moralität (vgl. ebenda, S. 51). Die moralische Bildung des Menschen müsse dementsprechend – „nicht von der Besserung der Sitten, sondern von der Umwandlung der Denkungsart [...] anfangen“ (Religion, B 55).

6.5.6 Freiheitssichernde republikanische Staatsverfassungen und friedenssichernder Völkerbund als Bedingungen des Fortschritts der Moralisierung in der gesamten Menschengattung

Wenngleich Kant davon ausgeht, dass es einzelnen Menschen auf Basis „guter“ Erziehung durchaus gelingen mag, im Rahmen einer explosionsartigen „Revolution der Denkungsart“ die Gesinnung zu entwickeln, „nur lauter gute Zwecke [zu, Anm. d. Verf.] erwähle[n]“ (Pädagogik, A 23), so stellt er im Hinblick auf den erreichten Stand der Moralisierung in der gesamten Menschengattung – für seine Zeitepoche – eine wenig „berauschende“ Diagnose.

„Wir sind im hohen Grade durch Kunst und Wissenschaft *k u l t i v i e r t*. Wir sind *z i v i l i s i e r t*, bis zum Überlästigen, zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit. Aber, uns für schon *m o r a l i s i e r t* zu halten, daran fehlt noch sehr viel“ (Idee, A 402).

Seine Hoffnung auf ein zukünftiges Fortschreiten der Menschheit im Bereich der Moralisierung macht Kant nicht bloß von gelungener Individualerziehung und der Kraftanstrengung einzelner Umkehrwilliger, sondern ganz zentral auch von gerechten innerstaatlichen Verhältnissen sowie von guten Beziehungen der einzelnen Staaten zueinander abhängig.

Kant geht von einer „*u n g e s e l l i g e [n] G e s e l l i g k e i t*“ (Idee, A 392) des Menschen aus, worunter er die Neigung des Menschen versteht, „sich zu *v e r g e s e l l s c h a f t e n*“ (ebenda) bei gleichzeitigem „Hang, sich zu *v e r e i n z e l n e n* (isolieren)“ und „alles bloß nach seinem Sinne richten zu wollen“ (ebenda). Als Voraussetzung für das Vorankommen der Moralisierung der Menschheit gelte es zunächst, auf Basis „vollkommen *g e r e c h t e [r] b ü r g e r l i c h e [r] V e r f a s s u n g [e n]*“ (Idee, A 395) in den einzelnen Staaten „rechtlichbürgerliche Gesellschaften“ (vgl. Religion, B 130) zu errichten, die den Bürgern per Gesetz Gleichheit sowie größtmögliche Freiheit

ermöglichen bzw. zusichern (vgl. Idee, A 395). Kant fordert republikanische Staatsverfassungen, die er für „an sich r e c h t l i c h und moralisch-gut“ (Streit, A 144) hält. Der Republikanismus zeichne sich im Gegensatz zum Despotismus durch Gewaltenteilung – die „Absonderung der ausführenden Gewalt (der Regierung) von der gesetzgebenden“ (Frieden, B 25) – aus. In einer Republik ist der Bürger – wie Koch hervorhebt – nicht dem Privatwillen eines Despoten ausgeliefert und in diesem Sinne vor Willkür, Unterdrückung bzw. totaler Fremdbestimmung sicher (vgl. Koch, 2003, S. 365, 367). Der Bürger ist in der Republik allerdings sehr wohl allgemein gültigen Gesetzen unterworfen, die von der Legislative beschlossen, von der Exekutive durchgesetzt und von der Judikative als Beurteilungsgrundlage verwendet werden. Die Selbstbestimmung des Einzelnen – so könnte man wohl im Sinne Kants sagen – erfordert Freiheit von Despotismus, aber wenn die Selbstbestimmung sozialverträglich sein soll, dann darf die Freiheit des Individuums nicht grenzenlos ausufern, sondern muss auch jene der anderen Gesellschaftsmitglieder anerkennen und berücksichtigen. Die Gesetze einer gerechten, bürgerlichen Gesellschaft sollen nach Kant die Freiheit des Einzelnen ermöglichen und sichern, aber gleichzeitig auch beschränken, und zwar dort, wo sie die Freiheit anderer gefährdet.

„Eine jede Handlung ist r e c h t, die oder nach deren Maxime die Freiheit der Willkür eines jeden mit jedermanns Freiheit nach einem allgemeinen Gesetze zusammen bestehen kann“ (MS, A 230).

Zur Überprüfung eines öffentlichen Gesetzes hinsichtlich seiner Rechtmäßigkeit bietet Kant folgenden „Probierstein“ an:

„Ist nämlich dieses [das Gesetz, Anm. d. Verf.] so beschaffen, daß ein ganzes Volk u n m ö g l i c h dazu seine Einstimmung geben k ö n n t e (wie z. B. daß eine gewisse Klasse von U n t e r t a n e n erblich den Vorzug des H e r r e n s t a n d e s haben sollten), so ist es nicht gerecht; ist es aber n u r m ö g l i c h, daß ein Volk dazu zusammen stimme, so ist es Pflicht, das Gesetz für gerecht zu halten“ (Gemeinspruch, A 250).

Das Voranschreiten vernunftbasierter Selbstbestimmung in der Menschengattung bedarf nach Kant der *Freiheit* des Einzelnen, die durch

„gerechte“, für jedermann gültige Rechtsgesetze einerseits ermöglicht, andererseits aber auch – zum Schutz der Freiheit aller – begrenzt werden müsse. Gerechte Gesetze können mit Kant als „Verteidiger“ menschlicher Freiheit und damit als unterstützende Faktoren für Moralität – den verantwortungsvollen Umgang mit der eigenen Freiheit – begriffen werden (vgl. Koch, 2003, S. 361, 366).

Auf der Basis gerechter (Zwangs-)Gesetze, die nach Kant die „rechtlichbürgerliche Gesellschaft“ konstituieren, gelte es dann eine zweite, auf Freiwilligkeit beruhende Vereinigung derer zu bilden, „die das Gute lieben“ (Religion, B 129), eine „e t h i s c h b ü r g e r l i c h e [...] Gesellschaft“ (Religion, B 130) nach Tugendgesetzen (vgl. ebenda, B 131).

Zur Vermeidung kriegerischer Auseinandersetzungen zwischen den Staaten, die nach Kant das Fortschreiten der Moralisierung in der Menschengattung hemmen, sei zudem eine die Einzelstaaten übergreifende, friedenssichernde Vergesellschaftung notwendig (vgl. Idee, A 398f). Die einzelnen Staaten sollen sich im Sinne Kants zu einem „Völkerbund“ (ebenda, A 399), der auf allgemeinen Gesetzen basiert, zusammenschließen, sodass ein weltbürgerlicher „Zustand der öffentlichen Staatssicherheit“ (ebenda, A 402) entsteht. Erst auf Grundlage dieses Zustands werde es wiederum möglich, die einzelnen, innerstaatlichen, „ethischbürgerlichen Gesellschaften“ auf ein staatenübergreifendes, „absolutes ethisches Ganze[s]“ (Religion, B 133) bzw. auf das „ethische gemeine Wesen“ (ebenda) auszudehnen.

Ein Fortschritt in der Moralisierung der gesamten Menschengattung – so könnte man knapp zusammenfassen – erfordert nach Kant eine bestimmte, politische Grundordnung der Welt, nämlich republikanische Staatsverfassungen, die den Bürgern Gleichheit und Freiheit zusichern, sowie einen Zusammenschluss aller Staaten zur Sicherung des Weltfriedens. Wenn man das aktuelle Weltgeschehen betrachtet, dann können diese politischen Bedingungen heute – mehr als 200 Jahre nach Kant – bestenfalls als teilweise erfüllt eingestuft werden. Wo aber jene – von Kant geforderte – politische Grundordnung fehlt, wo etwa durch Unterdrückungsregime oder ungerechte Gesetze die Freiheit der Individuen bedroht ist oder die Einzelwesen in kriegerische Auseinandersetzungen verwickelt sind, muss mit Kant auch ihre Moralisierung als gefährdet erachtet werden. Die Moralisierung der gesamten

Menschengattung kann in diesem Sinne bis heute als noch nicht erreichtes Ziel bzw. allenfalls als Zukunftsprojekt bezeichnet werden.

7. Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung nach Kant

Das Kantsche Erziehungsziel der „Selbstbestimmung“ – die Selbstbestimmung des Willens zum Guten samt entsprechendem Handeln – ist nach Kant, wie ich in diesem Kapitel zeigen werde, zahlreichen Gefährdungen ausgesetzt. Die von Kant thematisierten Gefährdungen stehen in engem Bezug zu seinen anthropologischen Annahmen (vgl. Zirfas, 2007, S. 34). Damit Selbstbestimmung im Kantschen Sinne verwirklicht werden kann, müssen – wie unter 3.4 herausgearbeitet – folgende fünf Komponenten gegeben sein und zusammenwirken:

1. Willensfreiheit
2. Vernunft
3. Sich ohne Leitung eines anderen seines Verstandes zu bedienen
4. Die Wahl ausschließlich „guter“ Zwecke, allein um ihres Gutseins willen
5. „Geschicklichkeit“ und „Weltklugheit“

Keine dieser fünf Komponenten ist allerdings nach Kant ungefährdet. Die Bedrohungen der einzelnen Komponenten gefährden jeweils auch die Selbstbestimmung insgesamt.

7.1 Gefährdungen der Selbstbestimmung, die im Zusammenhang mit der Komponente der „Willensfreiheit“ stehen

Kant geht zwar davon aus, dass der Wille des Menschen grundsätzlich *frei von* Determination ist (vgl. GMS, BA 124). Eine Selbstbestimmung des Willens zum Guten wäre andernfalls auch nicht denkbar. Dennoch kann man die Komponente der Willensfreiheit mit Kant in einem anderen Sinne – wie ich unter 7.1.1 zeigen werde – als bedroht erachten und darüber hinaus auch eine Gefahr für die Selbstbestimmung des Willens zum Guten ausmachen, die mit der Komponente der Willensfreiheit prinzipiell und unauflöslich verknüpft ist (7.1.2).

7.1.1 Die fehlende Freiheit des Willens zur Selbstbestimmung durch das „Brechen“ des Willens

„Die Eltern reden gemeiniglich sehr viel von dem Brechen des Willens bei den Kindern. Man darf ihren Willen nicht brechen [...]“ (Pädagogik, A 50), liest man in Kants Vorlesungsschrift.

„Nichts ist schädlicher, als eine neckende, sklavische Disziplin, um den Eigenwillen zu brechen“ (ebenda, A 59).

Wenn der Wille des Heranwachsenden im Zuge der Erziehung „gebrochen“ wurde, sodass der Zögling über keinen intakten Willen mehr verfügt, kann der Wille im Sinne Kants auch nicht mehr vom Individuum selbst zum Guten bestimmt und als solcher handlungsleitend werden. Während die Freiheit des Willens *von* Determination nach Kant fix gegeben ist, sieht er also die Freiheit des Willens *zur* Selbstbestimmung durch eine falsche Erziehung, die den Willen bricht, bedroht.

7.1.2 Willensfreiheit erlaubt auch Unwillen

In der Willensfreiheit gründet zwar zum einen die Option, sich im Sinne Kantscher Selbstbestimmung „*freiwillig*“ an das Gesetz der Vernunft zu halten, zum anderen aber eben auch die Möglichkeit, dieses Gesetz nicht zu beachten, wodurch die Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft bedroht ist. Die Selbstbestimmung des Willens zum Guten, die nach Kant mit einer Unterordnung der Selbstliebe unter die Gesetze der Vernunft zusammenfällt, muss im Kantschen Sinne ein *freiwilliger* Akt eigener Kraftanstrengung sein, der zwar durch Erziehung vorbereitet, nicht aber hergestellt werden kann und somit letztlich immer ungewiss – und damit gefährdet – bleibt.

7.2 Gefährdungen der Selbstbestimmung, die im Zusammenhang mit der Komponente der „Vernunft“ stehen

Im Zuge Kantscher Selbstbestimmung soll der Mensch Gesetzen folgen, die er sich mittels eigener Vernunft selbst gibt. Vernunft ist nach Kant die höchste bzw. die „oberste Erkenntniskraft“ (KrV II, B 356). Er bezeichnet sie auch als

„das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besondern einzusehen“ (Pädagogik, A 78f). „Durch die Vernunft sieht man die Gründe ein“ (ebenda, A 89), liest man in der Vorlesungsschrift. Vernunft sei zum einen „die Reflexion über das, was vorgeht, nach seinen Ursachen und Wirkungen“ (ebenda). Zum anderen gäbe sie – was im Hinblick auf vernunftbasierte Selbstbestimmung besonders bedeutsam erscheint – Gesetze, „welche sagen, w a s g e s c h e h e n s o l l“ (KrV II, B 830).

Zusammen mit dem Verstand und der Urteilskraft bildet die Vernunft nach Kant die sogenannten „o b e r n V e r s t a n d e s k r ä f t e“ (Pädagogik, A 88). Diese unterscheidet Kant von „u n t e r n Kräfte[n] des Verstandes“ (ebenda, A 87), zu denen er Aufmerksamkeit, sinnliche Wahrnehmung, Gedächtnis, Witz – im Sinne von Kombinationskraft (vgl. Niethammer, 1980, S. 152) – und Einbildungskraft zählt (vgl. Pädagogik, A 86f). Während die „untern Kräfte des Verstandes“ nach Kants Verständnis eng mit der sinnlichen Wahrnehmung verknüpft sind, würden die „obern Verstandeskräfte“ das sinnlich Erfahrene in reinen Gedanken verarbeiten (vgl. Niethammer, 1980, S. 152).

„Alle unsere Erkenntnis hebt von den Sinnen an, geht von da zum Verstande, und endigt bei der Vernunft, über welche nichts Höheres in uns angetroffen wird, den Stoff der Anschauung zu bearbeiten und unter die höchste Einheit des Denkens zu bringen“ (KrV II, B 355).

Der Verstand untersuche zunächst das sinnlich Wahrgenommene daraufhin, eine Regel auszumachen. Er sei „das Vermögen der Regeln“ (KrV I, B 171). Die Urteilskraft sei „das Vermögen, unter Regeln zu s u b s u m i e r e n, d. i. zu unterscheiden, ob etwas unter einer gegebenen Regel (casus datae legis) stehe, oder nicht“ (ebenda). Die Vernunft schließlich bezeichnet Kant als „das V e r m ö g e n d e r P r i n z i p i e n“ (ebenda, B 356). Die Vernunft als oberste Erkenntniskraft bildet – wie Niethammer im Bezug auf Kants Vernunftbegriff analysiert – Grundsätze oder Maximen und urteilt nach ihnen (vgl. Niethammer, 1980, S. 154, 157).

Die für eine vernunftbasierte Selbstbestimmung notwendige Vernunft ist dem Menschen nach Kant aber nicht in die Wiege gelegt, sondern müsse erst in einem Prozess des Vernunftaufbaus nach und nach entwickelt werden. Dieser für die Selbstbestimmung erforderliche Prozess des Vernunftaufbaus

wiederum ist nach Kant zahlreichen Bedrohungen ausgesetzt, die allesamt als Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung begriffen werden können.

7.2.1 Mangelnde Wartung als Gefährdung des Überlebens, der Voraussetzung des Vernunftaufbaus

Die Eltern bzw. Erzieher haben auf der Stufe der Wartung im Sinne Kants die Aufgabe, für die Ernährung, die Hygiene und den Schutz des Heranwachsenden vor Selbstgefährdung zu sorgen. Es gelte im Rahmen der Wartung das Überleben des Zöglings zu sichern, um ihm damit die Möglichkeit zu eröffnen, schrittweise Vernunft aufzubauen. Unzureichende Wartung bedroht nach Kant das Überleben des Zöglings und damit auch dessen Vernunftaufbau sowie seine Chance auf Selbstbestimmung.

7.2.2 Ausbleibende Kultivierungsmaßnahmen

Als gesetzgebende Kraft, die entscheidet, was getan werden soll, ist eigene Vernunft nach Kant für Selbstbestimmung unentbehrlich. Vernunft sei im jungen, „rohen“ Menschen zwar in Form von Vernunftbegabtheit schon angelegt (vgl. Anthropologie, B 314), entfalte sich aber nicht von selbst, sondern müsse erst noch – von außen angeregt – insbesondere im Rahmen von Kultivierungsmaßnahmen zur Entwicklung gebracht werden. Vernunft wirkt nach Kant

„selbst nicht instinktmäßig, sondern bedarf Versuche, Übung und Unterricht, um von einer Stufe der Einsicht zur andern allmählich fortzuschreiten“ (Idee, A 389).

Es gelte also im Zuge von Erziehung und Unterricht, alle Verstandeskkräfte des Heranwachsenden, ganz besonders aber die oberen, anzusprechen und zu kultivieren (vgl. Pädagogik, A 78).

„Die untern werden immer nebenbei kultivieret, aber nur in Rücksicht auf die obern“ (ebenda).

Das Kultivieren der unteren Kräfte – etwa der sinnlichen Wahrnehmung, des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit usw. – hat nach Kant für sich alleine keinen Wert, sei aber wichtig im Hinblick auf die oberen Kräfte, die Kants

Verständnis nach nur gedanklich verarbeiten können, was ihnen von den unteren Kräften zugespielt wird (vgl. ebenda).

Kant geht also von einem gegliederten Denkprozess aus, dessen Teile allerdings in einem unauflösbaren Zusammenhang stehen (vgl. Niethammer, 1980, S. 157f). Werden die unteren und oberen Verstandeskräfte im Rahmen der Erziehung nicht durch Training kultiviert, muss mit Kant der Vernunftaufbau und damit auch die Selbstbestimmung des Heranwachsenden als gefährdet betrachtet werden.

7.2.3 Mangelnde Disziplinierung

Nach Kant zeichnet sich der Mensch von Natur aus durch Wildheit, d. i. eine „Unabhängigkeit von Gesetzen“ (Pädagogik, A 3), aus. Wenn der Heranwachsende erstmals an diese Freiheit gewöhnt sei, opfere er ihr alles auf und folge jeder Laune (vgl. ebenda, A 4). Es gelte daher, den Hang des Zöglings zur Freiheit schon früh im Rahmen von Disziplinierungsmaßnahmen in die Schranken zu weisen und den Heranwachsenden an Regeln und Gesetze zu gewöhnen (vgl. ebenda, A 3f). Selbstdisziplin und das Einhalten von Regeln können mit Kant als unabdingbare Voraussetzungen für Kultivierungsmaßnahmen – etwa das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen – verstanden werden, die die Kräfte des Verstandes fördern und damit auch im Dienste des Vernunftaufbaues stehen. Mangelt es an Disziplinierungsmaßnahmen, sodass der Mensch „wild“ bleibt, müssen nach Kant der Erfolg von Kultivierungsmaßnahmen und damit auch der Vernunftaufbau sowie in der Folge die Selbstbestimmung als gefährdet betrachtet werden.

7.2.4 Zwangsmaßnahmen, die nicht vernünftig erklärbar sind bzw. von der erziehenden Person nicht erklärt werden

Auch im Rahmen der Disziplinierung darf nach Kant das Ziel des Vernunftaufbaus nie außer Acht gelassen werden. Wenn etwa im Zuge der Disziplinierung Zwang notwendig wird – z. B. wenn sich das Kind selbst gefährdet oder wenn es die Freiheit anderer missachtet – so sei es wesentlich, dem Kind unter Appellierung an dessen Vernunft zu erklären, dass man deshalb genötigt ist, es mit Zwangsmaßnahmen zu disziplinieren, damit es

später frei leben kann und von niemanden abhängig ist (vgl. Pädagogik, A 33).
Man müsse dem Kind

„beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe“ (ebenda).

Zwang in der Erziehung muss demnach im Kantschen Sinne stets vernünftig erklärbar und von Erklärungen, die die Vernunft des Zöglings ansprechen, begleitet sein (vgl. Kauder, 1999c, S. 126f).

„Es beruht alles bei der Erziehung darauf, daß man überall die richtigen Gründe aufstelle, und den Kindern begreiflich und annehmlich mache“ (Pädagogik, A 128f).

Zwangsmaßnahmen ohne vernünftige Erklärung drohen nach Kant, beim Kind eine sklavische Gesinnung hervorzubringen bzw. den Vernunftgebrauch des Zöglings und damit auch seine Vernunftentwicklung zu hemmen. Nicht vernünftig erklärbare bzw. erklärte Zwangsmaßnahmen können somit als weitere Gefährdung Kantscher Selbstbestimmung, die grundlegend auf Vernunft basiert, betrachtet werden.

7.2.5 Dressierende Erziehung

Neben nicht vernünftig erklärbarem bzw. nicht erklärtem Zwang ist nach Kant auch eine dressierende Erziehung der Vernunftentwicklung des heranwachsenden Menschen abträglich.

„Der Mensch kann entweder bloß dressiert, abgerichtet, mechanisch unterwiesen, oder wirklich aufgeklärt werden. Man dressiert Hunde, Pferde, und man kann auch Menschen dressieren. [...] Mit dem Dressieren aber ist es noch nicht ausgerichtet, sondern es kommt vorzüglich darauf an, daß Kinder d e n k e n lernen“ (Pädagogik, A 24).

Eine dressierende Erziehung gewährleistet demnach nicht, dass Heranwachsende ihre Vernunft entwickeln und denken lernen. Dressur kann daher ebenfalls als eine Gefährdung menschlicher Selbstbestimmung, die im

Kantschen Sinne auf die Vernunft des Individuums angewiesen ist, verstanden werden.

7.2.6 Fehlendes wissenschaftliches Vorantreiben und Verbreiten der „Erziehungskunst“

Die Vernunftentwicklung des Zöglings und damit auch seine Möglichkeit zur vernunftbasierten Selbstbestimmung hängen nach Kant maßgeblich von den Anregungen bzw. vom Geschick der erziehenden Person – man könnte auch sagen von deren „Erziehungskunst“ – ab. Diese Kunst müsse insgesamt „judiziös“ und „kosmopolitisch“ werden, d. h. planmäßig auf die Vervollkommnung des Menschen hin ausgerichtet sein und das Weltbeste statt Partikularinteressen zum Ziel haben (vgl. Pädagogik, A 16ff). Die „Erziehungskunst“ müsse zudem zur Wissenschaft werden (vgl. ebenda, A 17) und über die Generationen hinweg auf dem Wege von Experimenten voranschreiten (vgl. ebenda, A 8). Außerdem müsse die „Erziehungskunst“ mit Hilfe von Erziehungsinstituten (vgl. ebenda, A 29) sowie als Studium (vgl. ebenda, A 17) unter den Menschen Verbreitung finden.

Nur durch das Vorantreiben und Verbreiten der „Erziehungskunst“ in der gesamten Menschengattung – so könnte man im Sinne Kants zusammenfassen – kann die Gefahr, dass ein Zögling auf einen „schlechten“ Erzieher stößt, der den Vernunftaufbau nicht bestmöglich fördert oder gar hemmt, reduziert werden.

7.2.7 Schwächen und Krankheiten der Seele

Schwächen und Krankheiten der Seele können nach Kant den Vernunftaufbau bzw. den Vernunftgebrauch erheblich beeinträchtigen. In seiner „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ widmet Kant ein Kapitel „den Schwächen und Krankheiten der Seele in Ansehung ihres Erkenntnisvermögens“ (Anthropologie, B 124). Für Menschen, die besonders stark von Schwächen und Krankheiten der Seele betroffen sind, hält Kant ein sogenanntes „Narrenhospital“ (ebenda, B 125) für notwendig. Es handle sich dabei um einen Ort, „wo *Menschen*, unerachtet der Reife und Stärke ihres Alters, doch in Ansehung der geringsten Lebensangelegenheiten durch fremde Vernunft in Ordnung gehalten werden müssen“ (ebenda). „In Ansehung der geringsten

Lebensangelegenheiten durch *fremde* [Hervorh. d. Verf.] Vernunft in Ordnung gehalten werden [zu, Anm. d. Verf.] müssen“, kann wohl als Gegenpol zu einer Selbstbestimmung auf Basis *eigener* Vernunft verstanden werden. Schwere psychische Störungen bzw. starke geistige Behinderungen sind demnach mit Kant als Gefährdungen einer Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft zu verstehen.

7.3 Gefährdungen der Selbstbestimmung, die mit der Komponente „Sich seines eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen bedienen“ in Zusammenhang stehen

Auch wenn der Mensch so erzogen wurde, dass er die Kräfte seines Verstandes durchaus gut entwickeln konnte, ist es nach Kant noch keineswegs gewiss, dass er diese auch selbstständig einsetzt.

7.3.1 Gängelnde Erziehung

Nach Kant muss der selbstständige Gebrauch des Verstandes im Rahmen der Erziehung erst noch geübt werden. Ein Ungeübter sei „vor der Hand wirklich unfähig, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, weil man ihn niemals den Versuch davon machen ließ“ (Aufklärung, A 483). Der Ungeübte würde „auch über den schmalesten Graben einen nur unsicheren Sprung tun, weil er zu dergleichen freier Bewegung nicht gewöhnt ist“ (ebenda). Insofern kann mit Kant auch eine gängelnde Erziehung, die wenig Raum bzw. Möglichkeiten bietet, das Selbstdenken auszuprobieren und zu üben, als Hemmschuh für einen selbstständigen Gebrauch des Verstandes und damit als Gefährdung der Selbstbestimmung des Zöglings erachtet werden.

7.3.2 Faulheit

Unter Faulheit versteht Kant den „Hang zur Ruhe ohne vorhergehende Arbeit“ (Anthropologie, B 241). Nach Kant ist es schlichtweg Faulheit, die viele Menschen davon abhält, sich ihres eigenen, durchaus gut entwickelten Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen (vgl. Aufklärung, A 481).

„Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt,

u.s.w.: so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen“ (ebenda, A 482).

Nachdenken bzw. der Gebrauch des eigenen Verstandes ist nach Kant also *mühevoll* und werde daher gerne aus Faulheit anderen überlassen. Faulheit kann in diesem Sinne als eine Gefährdung der Selbstbestimmung, die wesentlich auf eigener *Denkarbeit* basiert, verstanden werden.

Wie aber ist der Faulheit beizukommen? Der junge Mensch, so Kant, solle nicht dem Faulenzen überlassen werden. Es sei vielmehr „von der größten Wichtigkeit, daß Kinder arbeiten lernen“ (Pädagogik, A 75), liest man in der Vorlesungsschrift.

„Je mehr ein Mensch gefaulenzt hat, desto schwerer entschließt er sich dazu, zu arbeiten“ (ebenda, A 73f).

Schon das Kind müsse „zum Arbeiten gewöhnt werden“ (ebenda, A 77). Der Schule kommt dabei nach Kant eine bedeutende Rolle zu, denn „wo anders soll die Neigung zur Arbeit kultiviert werden, als in der Schule?“ (ebenda).

„Die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, die freie soll Spiel sein“ (ebenda, A 73).

Kant fordert also eine Erziehung, in der der heranwachsende Mensch einerseits an das Arbeiten – an eine Beschäftigung im Zwange (vgl. ebenda, A 72) – gewöhnt wird, aber andererseits auch Zeit für Spiel und Erholung hat (vgl. ebenda, A 73). Werden Kinder im Rahmen der Erziehung nicht ans Arbeiten gewöhnt, besteht nach Kant die Gefahr, dass sie der Faulheit verfallen, die mit Kant wiederum als Bedrohung der Selbstbestimmung begriffen werden kann.

7.3.3 Feigheit

Neben Faulheit kann nach Kant auch Feigheit den selbstständigen Gebrauch des eigenen Verstandes und damit die Selbstbestimmung gefährden (vgl. Aufklärung, A 481). Feigheit sei ein Mangel an Mut (vgl. Anthropologie, B 210)

bzw. „e h r l o s e V e r z a g t h e i t“ (ebenda). Mut wiederum begreift Kant als Fassung des Gemüts, Gefahr „mit Überlegung zu übernehmen“ (ebenda). Mut könne auch „durch Vernunft erweckt und so wahre Tapferkeit (Tugendstärke) sein“ (ebenda, B 212).

Wenn Selbstbestimmung Mut erfordert, der durch Vernunft erweckt werden kann, muss mit Kant eine Erziehung, die den Vernunftaufbau nicht fördert oder gar hemmt, als Gefährdung der „Erweckung“ von Mut und damit als potenzielle Bedrohung der Selbstbestimmung begriffen werden. Dem Heranwachsenden im Rahmen der Erziehung Möglichkeiten zu bieten, Vernunft aufzubauen bzw. das Selbstdenken zu versuchen und zu üben, kann mit Kant hingegen als „ermutigend“ für den selbstständigen Gebrauch des eigenen Verstandes angesehen werden. Viele Vormünder würden allerdings durch eine die Verstandesentwicklung hemmende, gängelnde Erziehung dafür sorgen, dass ihre Zöglinge den Schritt zu Mündigkeit – zum Selbstdenken und Selbstentscheiden – für gefährlich halten (vgl. Aufklärung, A 482).

„Nachdem sie ihr Hausvieh zuerst dumm gemacht haben, und sorgfältig verhüteten, daß diese ruhigen Geschöpfe ja keinen Schritt außer dem Gängelwagen, darin sie sie einsperreten, wagen durften: so zeigen sie ihnen nachher die Gefahr, die ihnen drohet, wenn sie es versuchen, allein zu gehen. Nun ist diese Gefahr zwar eben so groß nicht, denn sie würden durch einigemal Fallen wohl endlich gehen lernen; allein ein Beispiel von der Art macht doch schüchtern, und schreckt gemeiniglich von allen ferneren Versuchen ab“ (ebenda).

Mit Mut könne nach Kant die Angst vor dem „Fallen“ – vor eventuellen, negativen Konsequenzen – beim Selbstdenken überwunden werden. Wer entsprechenden Mut fasst, würde bei seinen ersten Versuchen zwar ein paar Mal „fallen“, das Selbstdenken aber schließlich doch erlernen.

„Sapere aude! Habe Mut, dich deines e i g e n e n Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Aufklärung, A 481).

Bedient sich der herangewachsene Mensch seines eigenen, ausreichend entwickelten Verstandes aus Mangel an Entschließung und Mut nicht, so spricht Kant von einer „s e l b s t v e r s c h u l d e t e n [Hervorh. d. Verf.] U n m ü n d i g k e i t“ (ebenda). Diese Redeweise deutet darauf hin, dass im

Sinne Kants jeder, der einen gut entwickelten Verstand hat, auch grundsätzlich in der Lage ist, aus sich selbst heraus den nötigen Mut zu fassen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Anderenfalls könnte Kant dem Individuum m. E. im Hinblick auf eine durch fehlenden Mut bedingte Unmündigkeit kein *Selbstverschulden* anlasten.

7.4 Gefährdungen der Selbstbestimmung, die im Zusammenhang mit der Komponente der „Wahl ausschließlich ‚guter‘ Zwecke, allein um ihres Gutseins willen“ stehen

Die „Wahl ausschließlich ‚guter‘ Zwecke, allein um ihres Gutseins willen“ ist eine zentrale und unerlässliche Komponente Kantscher „Selbstbestimmung“, deren Zustandekommen im Bildungsweg nach Kant allerdings keineswegs gesichert, sondern mehrfach bedroht ist.

7.4.1 Fehlende ethische Unterweisung

Um „gute“ Zwecke auswählen zu können, braucht der Mensch nach Kant ethisches Wissen. Dieses ethische Wissen trage der Mensch als Vernunftwesen zwar immer schon in sich. Das Wissen sei aber zunächst „verschüttet“ und müsse erst noch im Zuge ethischer Unterweisung auf dem Wege der Mäeutik aus dem Zögling herausgefragt und dem Zögling auf diese Weise bewusst gemacht werden (vgl. MS, A 478). Fehlt die ethische Unterweisung, sind nach Kant auch das ethische Wissen des Zöglings und damit die Auswahl „guter“ Zwecke sowie die Selbstbestimmung insgesamt bedroht.

7.4.2 Fehlende ethische Motivation

Wer – im Sinne von Selbstbestimmung nach Kantschem Verständnis – aus freien Stücken ausschließlich „gute“ Zwecke um ihres Gutseins willen wählen soll, muss eine dementsprechende Motivation mitbringen. Nach Kant ist die ethische Motivation – das moralische Interesse, das Gute um seiner selbst willen tun zu wollen – im Menschen aber nicht von Natur aus gegeben bzw. gesichert. Die reine Darstellung der Pflicht ist nach Kant das einzig angemessene Verfahren, im Menschen das moralische Gefühl, nämlich das Gefühl der Achtung für das Gesetz der Vernunft, auszulösen, aus dem das

moralische Interesse, selbst gut handeln zu wollen, hervorgehe (vgl. KpV, A 272). Die Vernachlässigung der reinen Darstellung der Pflicht im Bildungsgang bringt nach Kant die Gefahr mit sich, dass dem Zögling die Motivation zur Auswahl „guter“ Zwecke um deren Gutsein willen fehlt und damit die Selbstbestimmung nach Kantschem Verständnis bedroht ist.

7.4.3 Der „Hang zum Bösen“

Nach Kant sind beim Menschen, der zunächst erst einmal Vernunft entwickeln müsse, von Natur aus die Gesetze der Vernunft den Triebfedern der Selbstliebe untergeordnet (vgl. Religion, B 49ff). Kant spricht in diesem Zusammenhang auch von der „V e r k e h r t h e i t (perversitas) des menschlichen Herzens“ (ebenda, B 23). Der „Hang zum Bösen“ bringe mit sich, dass der Mensch dazu tendiere, Zwecke auszuwählen, die in erster Linie für ihn selbst Vorteile bringen, ohne sich darum zu kümmern, ob diese Zwecke „gute“ Zwecke im Kantschen Sinne sind, d. h. auch von allen anderen Menschen gutgeheißen werden können. Der „Hang zum Bösen“ kann also mit Kant insofern als eine Gefährdung der Selbstbestimmung verstanden werden, als er die Auswahl „guter“ Zwecke, „die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden; und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können“ (Pädagogik, A 23) fraglich macht bzw. bedroht. Da Kant davon ausgeht, dass der „Hang zum Bösen“ von keinem Menschen – auch nicht vom besten (vgl. Religion, B 23) – je ganz getilgt werden kann (vgl. ebenda, B 26), muss der „Hang zum Bösen“ mit Kant als stete, zumindest immer im Individuum schlummernde Gefährdung der Selbstbestimmung des Willens zum Guten begriffen werden.

Der „Hang zum Bösen“ ist mit Kant aber nicht nur aufgrund seiner „Untilgbarkeit“ als besonders große Gefahr für die Selbstbestimmung einzustufen, sondern auch deshalb, weil seine „Umkehr“ – der Entschluss zur Unterordnung der Selbstliebe unter das Gesetz der Vernunft bzw. der feste Vorsatz, nur „gute“ Zwecke um ihrer selbst willen auswählen zu wollen – ein freiwilliger Akt eigener Kraftanstrengung des Individuums sein muss, der zwar durch die Erziehung unterstützt, nicht aber hergestellt werden kann und damit letztlich ungewiss bleibt.

7.4.4 Die „Gebrechlichkeit der menschlichen Natur“ – fehlende Asketik

Selbst wenn der Mensch nach Kant das moralische Gesetz, das ihm die Vernunft gibt, in sich vernimmt und grundsätzlich auch befolgen will, könne es aufgrund der „Schwäche des menschlichen Herzens“ (Religion, B 21) bzw. der „G e b r e c h l i c h k e i t der menschlichen Natur“ (ebenda) immer wieder einmal passieren, dass die moralische Pflicht der Selbstliebe unterliegt. Die Auswahl *ausschließlich* „guter“ Zwecke – die mit Kants Vorstellung von Selbstbestimmung verbunden ist – muss daher als durch die „Schwäche des menschlichen Herzens“ bzw. durch die „Gebrechlichkeit der menschlichen Natur“ gefährdet erachtet werden. Die ethische Asketik kann mit Kant als Versuch verstanden werden, der „Gebrechlichkeit der menschlichen Natur“ entgegenzuwirken. Fehlt die ethische Asketik, steigt nach Kant die Gefahr, dass der Mensch dem Gesetz der Vernunft aus Schwäche nicht Folge leisten kann.

7.4.5 Die „Unlauterkeit des menschlichen Herzens“

Nach Kant sollen im Rahmen von Selbstbestimmung „gute“ Zwecke *allein um ihres Gutseins willen* gewählt werden. Die Triebfedern, die hinter der Wahl der Zwecke stehen, müssen im Zuge der Selbstbestimmung ausschließlich der Vernunft bzw. dem moralischen Gesetz entspringen und dürfen nach Kant nicht durch andere, gleichzeitig wirkende Triebfedern – etwa jene der Selbstliebe – verunreinigt werden (vgl. Religion, B 21f). Die Wahl „guter“ Zwecke solle also „rein“ aus Pflicht und nicht – durch Triebfedern der Selbstliebe mitmotiviert – bloß pflichtgemäß erfolgen (vgl. GMS, BA 9ff). Wie Kant eingesteht, sei es aber selbst bei strengster Selbstprüfung unmöglich, sicher festzustellen, ob rein aus Pflicht und nicht doch vielleicht auch zum Teil durch eine andere, „geheime“ Triebfeder motiviert gehandelt wurde (vgl. GMS, BA 26). Mit der „Unlauterkeit des menschlichen Herzens“ muss demnach immer gerechnet werden. Sie kann in diesem Sinne mit Kant als eine ständige Gefährdung menschlicher Selbstbestimmung bezeichnet werden.

7.4.6 „Wildheit“ – mangelnde Disziplinierung bzw. fehlende Unterordnung unter Regeln

Wer – im Sinne Kantscher Selbstbestimmung – allein „gute“ Zwecke wählen soll, muss diszipliniert einer strengen Regel folgen, nämlich jener, dass die von ihm gewählten Zwecke nie böse sein dürfen, sondern immer „gut“ sein müssen. Er kann nicht jeder Laune folgen, sondern muss sich an Gesetze, die ihm die eigene Vernunft gibt und die allgemeine Geltung beanspruchen können, halten. Wer selbstbestimmt leben möchte, muss nach Kant also Regeln bzw. die Gesetze der Vernunft einhalten. Das erfordert Disziplin, die nach Kant nur im Zuge von früh einsetzenden Disziplinierungsmaßnahmen erreicht werden kann. Fehlt es an früher Disziplinierung, so kann sie nach Kant später nicht nachgeholt werden und der Mensch bleibt dem Kantschen Verständnis nach sein Leben lang „wild“ und damit mangels Disziplin zur Selbstbestimmung unfähig (vgl. Pädagogik, A 8f).

7.4.7 Das Fehlen gerechter inner- und zwischenstaatlicher Verhältnisse

Um nur „gute“ Zwecke zu erwählen, muss der Mensch nach Kant ausschließlich dem Gesetz der Vernunft Folge leisten. Die Anlage dazu, „die Empfänglichkeit der Achtung für das moralische Gesetz, als einer für sich hinreichenden Triebfeder der Willkür“ (Religion, B 18), sei im Menschen auch vorhanden (vgl. ebenda). Im gesetzlosen Zustand allerdings, einem Zustand des Krieges von jedermann gegen jedermann, würden sich die Menschen gegenseitig die moralische Anlage verderben (vgl. ebenda, B 134). Kant fordert daher eine rechtlichbürgerliche Gesellschaft auf der Basis einer möglichst gerechten Verfassung (vgl. ebenda), eine Erziehung zur Einhaltung der Rechtsgesetze – nämlich Zivilisierung (vgl. Pädagogik, A 23) – und einen friedenssichernden Völkerbund, der die Rechte der einzelnen Staaten festsetzt und schützt (vgl. Idee, A 399). Eine fehlende Unterordnung unter Rechtsgesetze bringt nach Kant die Gefahr mit sich, dass sich die Menschen in kriegерische Auseinandersetzungen verstricken, dabei wechselseitig die moralische Anlage verderben und so nicht zur vernunftbasierten Selbstbestimmung finden können.

7.5 Gefährdungen, die mit der Komponente der „Geschicklichkeit und Weltklugheit“ in Zusammenhang stehen

Nach Kant soll der Mensch nicht bloß die Gesinnung bekommen, nur „gute“ Zwecke auszuwählen, sondern diese Zwecke auch unter Aufbietung aller ihm zur Verfügung stehenden Mittel handelnd verfolgen (vgl. GMS, BA 3). Der gute Wille ist nach Kant zwar an sich gut, d. h. gut, völlig unabhängig davon was er bewirkt oder ausrichtet (vgl. ebenda). Das heißt aber nicht, dass sich Kant mit einem guten Willen zufrieden gibt, der sich gar nicht um seine Umsetzung bemüht. Vielmehr fordert er einen guten Willen, der alles unternimmt, seine Absicht auch durchzusetzen (vgl. ebenda). Damit der gute Wille nicht ein bloßer Wunsch bleibt, sondern auch in entsprechende Handlungen übergeführt werden kann, braucht der Mensch nach Kant zum einen „Geschicklichkeit“ (Pädagogik, A 22) und zum anderen „das Vermögen, seine Geschicklichkeit gut an den Mann zu bringen“ (ebenda, A 36).

7.5.1 Mangelnde Kultivierungsmaßnahmen – fehlende „Geschicklichkeit“

Das Erlernen von Kulturtechniken – etwa das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen – sowie der Erwerb von „Allgemeinwissen“ trainieren nach Kant – wie bereits erwähnt – die Verstandeskräfte und tragen damit zum Vernunftaufbau bei. Die genannten Kultivierungsmaßnahmen haben nach Kant über ihren Beitrag zur Vernunftentwicklung hinaus vor allem aber auch den Sinn, dem Heranwachsenden eine „Geschicklichkeit“ zu verschaffen, die „zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist“ (Pädagogik, A 22). Die Geschicklichkeit zu besitzen, einen bestimmten Zweck erreichen zu können, kann als „ermutigend“ dafür gesehen werden, dass man diesen Zweck für eine Auswahl ernsthaft in Betracht zieht. Auch „gute“ Zwecke, für die sich der Mensch im Zuge von Selbstbestimmung ausschließlich entscheiden soll, werden – auch wenn sie im Sinne Kants allein um ihres Gutseins willen gewählt werden sollen – wohl eher dann gewählt, wenn man sich als entsprechend „geschickt“ weiß, sie auch erreichen zu können. Fehlt die „Geschicklichkeit“ zu „guten“ Zwecken, müssen die Auswahl der Zwecke, insbesondere aber ihre Erreichung, die es nach Kant mit vollem Einsatz anzustreben gilt, als gefährdet erachtet werden. Insofern es unendliche viele Zwecke gibt, ist auch die Kultivierung nach Kant im Grunde unabschließbar

(vgl. ebenda, A 23). Die Gefahr, über eine „Geschicklichkeit“, die für das Erreichen eines bestimmten „guten“ Zweckes notwendig ist, nicht zu verfügen, kann in diesem Sinne nie gänzlich gebannt werden.

7.5.2 Mangelnde Zivilisierung – das fehlende „Vermögen, seine Geschicklichkeit gut an den Mann zu bringen“

Um „gute“ Ziele und Zwecke verwirklichen zu können, reicht eigene Geschicklichkeit alleine oftmals nicht aus. Vielmehr bedarf es für das Erreichen „guter“ Zwecke mitunter der Mithilfe anderer bzw. der Kooperation mit anderen. Dazu ist nach Kant eine „Klugheit“ erforderlich, die wir heute wohl als Sozialkompetenz bezeichnen würden. Kant nennt sie die Klugheit, „der zufolge man alle Menschen zu seinen Endzwecken gebrauchen kann“ (Pädagogik, A 23). Auch diese Form der Klugheit sei nicht von Beginn an entwickelt im Menschen vorzufinden. Vielmehr müsse man im Zuge der Zivilisierung „darauf sehen, daß der Mensch auch k l u g werde“ (ebenda). Fehlt diese Klugheit, dann fehlen dem Menschen nach Kant „das Vermögen, seine Geschicklichkeit gut an den Mann zu bringen“ (ebenda, A 36) sowie die Fähigkeit, „die bürgerliche Gesellschaft zu seiner Absicht [zu, Anm. d. Verf.] lenken“ (ebenda). Das Individuum kann dann zwar vielleicht „gute“ Zwecke identifizieren und auch auswählen, mangels entsprechender Sozialkompetenz aber nicht erreichen. Fehlende „Klugheit“ kann in diesem Sinne die Überführung des guten Willens in die Tat behindern.

8. Zusammenfassung meiner Forschungsergebnisse hinsichtlich der Fördermöglichkeiten und Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung nach Kant

Kant begreift den Menschen als „Zweck an sich selbst“ (GMS, BA 64). Er weist damit jede despotische Unterdrückung und bloße Instrumentalisierung des Individuums für die Zwecke anderer entschieden zurück. Gleichzeitig fordert er damit vom Einzelnen eine Selbstbestimmung, die nicht nur den Selbstzweck aller übrigen Menschen, sondern auch jenen der eigenen Person niemals außer Acht lässt.

Die von Kant geforderte Selbstbestimmung bezieht sich nicht auf den Menschen als Naturwesen, sondern auf den Menschen als Vernunftwesen. Als Naturwesen ist der Mensch nach Kant auf vielfältige Weise determiniert. Als

Vernunftwesen aber sei er insofern in der Lage, sich selbst zu bestimmen, als er auf Basis von Willensfreiheit über sein Handeln – sein Tun und Lassen – entscheiden könne. Wenn Kant Selbstbestimmung fordert, dann meint er damit eine bestimmte Form der Selbstbestimmung, nämlich die Selbstbestimmung des Willens zum Guten. Im Rahmen einer selbst bestimmten Lebensführung soll der Mensch nach Kant aus freien Stücken und unter Anwendung eigener Vernunft nur „gute“ Zwecke – nämlich solche, die zugleich jedermanns Zwecke sein könnten – allein um ihres Gutseins willen auswählen und unter Aufbietung aller ihm zur Verfügung stehenden Mittel handelnd anstreben. Den grundsätzlichen Entschluss zu fassen, freiwillig nur „gute“ Zwecke allein um ihres Gutseins willen zu wählen – die Selbstbestimmung des Willens zum Guten, die mit einer Umkehr des ursprünglichen Verhältnisses von dominierender Selbstliebe und untergeordnetem moralischen Gesetz zusammenfalle – ist nach Kant eine Aufgabe, um deren Erfüllung sich jeder Mensch zu bemühen hat, wenn er sich nicht unter die Würde der Menschheit erniedrigen möchte.

Sittlichkeit bzw. Moralität – die Verwirklichung der Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft – ist im Sinne Kants von mehreren Bedingungen abhängig. Erziehung ist nach Kant eine notwendige Bedingung. Nur wer im Rahmen der Erziehung in der Stufenfolge von Wartung, Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung die für eine vernunftbasierte Selbstbestimmung unerlässlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen – wie etwa Selbstdisziplin, Vernunft und „Geschicklichkeit“, „Weltklugheit“, ethisches Wissen, ethische Motivation und Stärke für die Umsetzung des guten Willens – aufbauen konnte, hat nach Kant die notwendigen Voraussetzungen, die Selbstbestimmung des Willens zum Guten und dessen Überführung in entsprechende Handlungen schaffen zu können. Die Selbstbestimmung des Willens zum Guten könne und müsse also durch Erziehung gefördert bzw. vorbereitet werden. Erziehung erscheint nach Kant in diesem Sinne als *conditio sine qua non* von Selbstbestimmung. Über die Erziehung hinaus, bedürfe es zur „Revolution der Denkungsart“ – zur Unterordnung der ursprünglich dominierenden Selbstliebe unter das Gesetz der Vernunft – aber als einer zweiten unerlässlichen Bedingung immer auch noch eines Kraftaktes, den nur das Individuum selbst, selten vor dem

vierzigsten Lebensjahr, leisten könne. Die Möglichkeit, eine Selbstbestimmung des Zöglings nach dem Gesetz der Vernunft allein auf dem Wege der Erziehung – ohne Mitarbeit des Heranwachsenden – einfach „herstellen“ zu können, ist damit von Kant klar zurückgewiesen. Vernunftbasierte Selbstbestimmung erfordere zwar Erziehung, darüber hinaus vor allem aber auch die Aktivität des Zöglings. Außerdem haben nach Kant die Selbstbestimmung des Einzelnen nach dem Gesetz der Vernunft und das Fortschreiten dieser Selbstbestimmung in der gesamten Menschengattung nur im Rahmen gerechter Staatsverfassungen und unter dem Schirm eines friedenssichernden Völkerbundes gute Chancen auf tatsächliche Verwirklichung. Während Kant in der Erziehung und in der Eigenaktivität des Zöglings also unerlässliche Bedingungen für eine Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft sieht, erachtet er gerechte inner- und zwischenstaatliche Rahmenbedingungen als günstige bzw. förderliche Umstände.

Das Fehlen von gerechten Staatsverfassungen und friedenssichernden zwischenstaatlichen Beziehungen könne Sittlichkeit bzw. Moralität – die Lebensführung der Menschen nach dem Gesetz der Vernunft – insofern gefährden, als durch das Fehlen von ausgewogenen Rechtsgrundlagen nach Kant die Freiheit der Individuen bedroht ist und die Menschen Gefahr laufen, sich im Zuge kriegerischer Auseinandersetzungen gegenseitig die moralische Anlage zu verderben. Auch die Erziehung, die Kant einerseits als notwendiges Hilfsmittel zur Erreichung von Selbstbestimmung betrachtet, könne andererseits – wenn sie z. B. „falsch“ ausgerichtet, mangelhaft, dressierend und den Vernunftgebrauch hemmend Platz greife – Selbstbestimmung gefährden. Es gelte daher, die „Kunst der Erziehung“ auf dem Wege der Wissenschaft voranzutreiben und unter den Menschen zu verbreiten. Die Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung erschöpfen sich nach Kant allerdings nicht nur im Fehlen von gerechten Staatsverfassungen und friedenssichernden, zwischenstaatlichen Beziehungen sowie in fehlender, mangelhafter oder dressierender Erziehung. Vielmehr lauern nach Kant auch im Individuum selbst Gefahren. Es handelt sich dabei etwa um Faulheit und die Feigheit, sich seines eigenen Verstandes ohne fremde Leitung zu bedienen, sowie um Schwächen und Krankheiten der Seele, vor allem aber

um den untilgbaren „Hang zum Bösen“. Auch wenn der Mensch einmal den festen Entschluss gefasst hat, im Sinne Kantscher Selbstbestimmung allein dem Gesetz der Vernunft Folge zu leisten, ist er nach Kant aufgrund der „Gebrechlichkeit der menschlichen Natur“ niemals gänzlich davor gefeit, fallweise entgegen seiner „guten“ Gesinnung das moralische Gesetz der Selbstliebe unterzuordnen oder zumindest auch pflichtfremde Triebfedern bei seinen Handlungsentscheidungen mitzuberücksichtigen. Die Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft kann nach Kant vom Menschen also nicht ein für alle Mal erreicht und endgültig gesichert, sondern nur immer wieder „versucht“ und lediglich annäherungsweise erreicht werden. „[A]us so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden“ (Idee, A 397), schreibt Kant. „Die völlige Angemessenheit des moralischen Willens zum Sittengesetz käme einer ‚Heiligkeit‘ (Kant) gleich, die sinnlichen Wesen nicht zukommen kann“, formuliert Jörg Zirfas (2007, S. 43) im Hinblick auf Kants Überzeugung.

Sowohl die von Kant angeführten, pädagogischen Fördermöglichkeiten einer vernunftbasierten Selbstbestimmung – bestehend aus den Elementen Wartung, Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung – als auch die von Kant genannten Gefährdungen einer Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft beziehen sich zum einen auf logische Bedingungen der Möglichkeit vernünftiger Selbstbestimmung und zum anderen auf anthropologische Befunde. Die von Kant genannten Fördermöglichkeiten und Gefährdungen einer vernunftbasierten Selbstbestimmung scheinen aufgrund ebendieser Bezugspunkte – nämlich der Logik und der Anthropologie – dem Kantschen Verständnis nach Anspruch auf überzeitliche Geltung erheben zu können. Seine „Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft“, die sich damit beschäftigt, „wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft E i n g a n g in das menschliche Gemüt, E i n f l u ß auf die Maximen desselben verschaffen, d. i. die objektiv-praktische Vernunft auch s u b j e k t i v praktisch machen könne“ (KpV, A 269), bezeichnet Kant jedenfalls explizit als „einzige Methode“ (ebenda, A 272).

Der einzelne Mensch – auch jener der Gegenwart – befindet sich nach Kants Theorie vor dem Hintergrund dieses Zwischenergebnisses in einer schwierigen Situation. Er muss, wenn er sich nicht unter die Würde der Menschheit

erniedrigen möchte, seinen Willen bzw. sein Handeln allzeit nach dem Gesetz der Vernunft bestimmen. Das allerdings kann er – vorausgesetzt, dass er bestens erzogen wurde und sich zur Umkehr des ursprünglichen Verhältnisses von dominierender Selbstliebe und moralischem Gesetz entschlossen hat – lediglich „versuchen“. Aufgrund des untilgbaren „Hangs zum Bösen“ sowie der „Schwäche der menschlichen Natur“ nämlich, bleibt eine endgültige Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft im Sinne Kants unerreichbar und damit auch die Würde des Einzelnen einer steten Gefährdung ausgesetzt. Selbst im Einzelfall der Handlungsentscheidung kann das Individuum nach Kant insofern nicht über einen „Versuch“ der Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft hinauskommen, als das tatsächliche Gelingen nach Kant niemals zweifelsfrei festgestellt werden kann. Vernunftbasierte Selbstbestimmung könne weder empirisch von außen, noch durch strengste Selbstprüfung – der nach Kant immer „geheime“ pflichtfremde Triebfedern verborgen bleiben können – sicher diagnostiziert werden.

Der Mensch, der sich zur Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft entschlossen hat, betätigt sich nach Kant also – so könnte man kurz zusammenfassen – in einem Feld, das er grundsätzlich nicht beherrschen kann. Weil er die Aufgabe der vernunftbasierten Selbstbestimmung niemals souverän erledigen, sondern *sich* lediglich darin *versuchen* kann, muss man den Menschen bei seiner Betätigung im Feld des Moralischen mit Kant als prinzipiellen Dilettanten begreifen.

9. Über die Brauchbarkeit der Kantschen Erziehungstheorie für meine Arbeit als Lehrer in einer österreichischen Volksschule der Gegenwart

Kants Erziehungstheorie umfasst – wie ich im 6. Kapitel herausgearbeitet habe – zum einen zahlreiche pädagogische Fördermöglichkeiten zur Unterstützung des heranwachsenden Individuums auf seinem Weg zur Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft. Sie lässt zum anderen – wie aus dem 7. Kapitel hervorgeht – auch etliche Bedrohungen erkennen, durch die Kant das Einzelwesen in einem erfolgreichen Beschreiten dieses Weges gefährdet sieht. Das Herausarbeiten und Darstellen der Fördermöglichkeiten und Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung nach Kant deckt allerdings nur einen Teil meines Forschungsvorhabens ab. Ich möchte darüber hinaus auch

der Frage nachgehen, ob bzw. inwiefern Kants Erziehungstheorie auch noch heute im Hinblick auf das im Lehrplan der österreichischen Volksschule umschriebene „Allgemeine Bildungsziel“ einer Selbstbestimmung, die das Wohl aller berücksichtigt, als relevant und hilfreich erachtet werden kann.

9.1 Die Schule als vorzüglicher Ort Kantscher Erziehung zur Selbstbestimmung?

Wartung definiert Kant als eine Aufgabe, die in erster Linie den Eltern zukommt (vgl. Pädagogik, A 2). Auch Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung können nach Kant im Rahmen von Privaterziehung – sei es durch Eltern oder „besoldete Mitgehülfen“ (ebenda, A 30) – verwirklicht werden (vgl. ebenda). Eine vollständige Erziehung könne aber auch im Rahmen von öffentlicher Erziehung in Erziehungsinstituten bzw. Schulen stattfinden (vgl. ebenda, A 29).

„Eine vollständige öffentliche Erziehung ist diejenige, die beides, Unterweisung und moralische Bildung, vereinigt“ (Pädagogik, A 28f).

Der Zweck öffentlicher Erziehungsinstitute ist nach Kant „die Vervollkommnung der häuslichen Erziehung“ (ebenda, A 29). Eine in Erziehungsinstituten stattfindende, vollständige, öffentliche Erziehung versetze die erzogenen Heranwachsenden in die Lage, später ihre eigenen Kinder selbst „gut“ erziehen zu können und diene damit der „Beförderung einer guten Privaterziehung“ (ebenda). Wenngleich Kant im Hinblick auf Erziehungsinstitute anmerkt, dass „schwer [...] andere, als bloß reicher Leute Kinder, an solchen Instituten Teil nehmen können“ (ebenda), gibt er der öffentlichen Erziehung im Allgemeinen den Vorzug gegenüber der häuslichen Erziehung.

„Im allgemeinen scheint doch, nicht bloß von seiten der Geschicklichkeit, sondern auch in betreff des Charakters eines Bürgers, die öffentliche Erziehung vorteilhafter, als die häusliche zu sein. Die letztere bringt gar oft nicht nur Familienfehler hervor, sondern pflanzt dieselben auch fort“ (ebenda, A 30f).

Vor dem Hintergrund, dass Kant die öffentliche Erziehung in Erziehungsinstituten bzw. Schulen nicht bloß als mögliche, sondern sogar als

vorteilhafte Form der Erziehung erachtet, erscheint mein Ansinnen, seine Erziehungstheorie als Orientierungshilfe für meine Arbeit in einer öffentlichen Volksschule zu nützen, zumindest auf den ersten Blick als zweifelsfrei gerechtfertigt.

Bei näherer Betrachtung allerdings wird deutlich, dass Kant mit jenen Erziehungsinstituten, in denen eine öffentliche Erziehung verwirklicht werden könne, die im Allgemeinen gegenüber häuslicher Erziehung vorteilhafter sei, ganz spezielle Schulen meint. Kant meint damit nämlich gerade keine staatlich finanzierten und reglementierten Schulen, sondern aus privaten Kassen bezahlte, staatsunabhängige Institute, wie etwa das 1774 ins Leben gerufene Dessauer Philanthropin. Dieses Institut wurde von Johann Bernhard Basedow (1724-1790), mit dem Kant in engem Kontakt stand, gegründet und durch Spenden des aufgeklärten Publikums, Schulgeld in beträchtlicher Höhe und den Verkauf von Erziehungszeitschriften finanziert (vgl. Schmitt, 2005, S. 263ff). In Basedows Experimentalschule wurde ein Unterricht geboten, der den Anspruch erhob, von den Anhängern sämtlicher Religionen gebilligt werden zu können (vgl. ebenda, S. 264). Die Lehrer des Instituts standen nach Kant „unter sich sowohl, als auch mit allen Gelehrten in Deutschland in Verbindung“ (Pädagogik, A 27) und hatten die Freiheit, „nach eigenen Methoden und Planen zu arbeiten“ (ebenda). Wenn auch nicht explizit ausgesprochen, scheint hier doch mitzuschwingen, dass Kant davon ausgeht, dass nur Lehrpersonen, die selbst nicht – sei es durch religionsbedingte oder staatliche Vorgaben – völlig „fremdbestimmt“ sind, ihre Zöglinge zur Selbstbestimmung erziehen können. Von den staatsabhängigen Normalschulen seiner Zeit erwartet sich Kant im Hinblick auf eine Erziehung zur Selbstbestimmung im Gegensatz zu „freien“ Experimentalschulen kaum etwas, weil der Einfluss der Regenten auf diese Schulen groß sei „und bei einem dergleichen Zwange [...] wohl unmöglich etwas Gutes gedeihen [könne, Anm. d. Verf.]“ (ebenda, A 26). Fürsten nämlich würden den Erziehungsplan nicht – wie von Kant gefordert – auf das „Weltbeste“ hin ausrichten, sondern allein „das Wohl ihres Staates zur Absicht haben“ (ebenda, A 20). Sie würden die Menschen als Untertanen bzw. „wie Instrumente zu ihren Absichten“ (ebenda, A 18) betrachten. Von staatlich gelenkten Schulen seiner Zeit – so kann man wohl Kants Befürchtung auf den Punkt bringen – sei eher eine Erziehung zum unterwürfigen Untertanen, als

zum selbstbestimmten Menschen zu erwarten. Von diesem Kantschen Blickwinkel auf staatliche Schulen aus erscheint mein Arbeitsplatz – eine öffentliche Volksschule, die nicht zuletzt auch staatliche Vorgaben umzusetzen hat – gerade nicht als prädestinierter Ort für die Anwendung der Kantschen Erziehungstheorie.

Dass Kants Urteil über staatliche Schulen allerdings heute noch ebenso drastisch ausfallen würde wie zu seiner Zeit, darf m. E. – zumindest im Hinblick auf die seither veränderten Verhältnisse in Österreich – mit guten Gründen bezweifelt werden. Zum ersten wird Österreich heute nicht mehr absolutistisch regiert, sondern ist zu einer Republik geworden, in der das Individuum nicht Untertan und bloß Instrument für staatliche Absichten, sondern „freier“ Staatsbürger ist. Zum zweiten ist – wie das „Allgemeine Bildungsziel“ im Lehrplan der Volksschule verdeutlicht – der staatliche Erziehungsplan nicht mehr ausschließlich auf das Wohl des Staates, sondern durchaus „kosmopolitisch“ auf das „Weltbeste“ im Kantschen Sinne – auf Frieden, interkulturelle Verständigung, die „gemeinsamen Aufgaben der Menschheit“ (LP, 2012, S. 9) usw. – ausgerichtet. Zum dritten ermöglicht der Rahmencharakter des aktuellen Lehrplans der Volksschule der Lehrperson „Entscheidungsfreiräume hinsichtlich der Auswahl und Gewichtung, der zeitlichen Verteilung, der Konkretisierung und Strukturierung der Lehrstoffe sowie hinsichtlich der Festlegung der Unterrichtsmethoden“ (LP, 2012, S. 18). Die Lehrperson hat heute in der Volksschule also auch was das Planen, die stoffliche Gewichtung und die Wahl der Methoden betrifft durchaus Freiräume und erscheint nicht mehr als völlig fremdbestimmter, verlängerter Arm des Staates. Im Hinblick auf diese Ergebnisse wird deutlich, dass einige Kritikpunkte, die Kant den staatlichen Schulen seiner Zeit zum Vorwurf gemacht hat, heute nicht mehr in gleicher Weise ins Treffen geführt werden können. Die österreichische, öffentliche Volksschule der Gegenwart erscheint vor diesem Hintergrund durchaus als Ort, an dem eine Erziehung zur Selbstbestimmung nach Kantschem Verständnis möglich ist.

Dass aber der österreichische Staat auch heute noch mittels Lehrplänen, Vorgaben und Richtlinien einen großen Einfluss auf Schulen, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler nimmt, ist wohl unbestreitbar. Ob es dem Staat dabei immer – wie im „Allgemeinen Bildungsziel“ der Volksschule

beschrieben – um eine Hinführung der Heranwachsenden zu einer vernunftbasierten Selbstbestimmung, die das Wohl aller im Blick hat, und nicht vielleicht manchmal auch eher – mit Foucault gesprochen – um ein „Führen der Führungen“ (Foucault, 1994, S. 257) nach staatlichem Interesse geht, sollte m. E. von der Pädagogik beobachtet und stets skeptisch hinterfragt werden. Das Fragezeichen hinter der Überschrift dieses Abschnitts möchte ich auch in diesem Sinne verstanden wissen.

9.2 Selbstbestimmung im Kantschen Sinne als lehrplankonformes Erziehungsziel

Wie in der Einleitung beschrieben, sollen die Schülerinnen und Schüler dem Lehrplan der Volksschule entsprechend zu einer Selbstbestimmung geführt werden, die auch das Wohl der Allgemeinheit nicht aus dem Blick verliert. Jene Selbstbestimmung, auf die Kants Erziehungstheorie hin ausgerichtet ist, kann insofern als sozialverträgliche Form der Selbstbestimmung begriffen werden, als sie nach Kant stets auch den Mitmenschen als „Zweck an sich selbst“ zu respektieren hat und nur Zielsetzungen umfassen darf, die „gut“ in dem Sinne sind, als sie zugleich jedermanns Zwecke sein könnten. Insofern Kants Erziehungstheorie eine Selbstbestimmung des Einzelnen zum Ziel hat, die auch das Wohl aller berücksichtigt, deckt sich ihr Endzweck mit dem „Allgemeinen Bildungsziel“ des aktuellen Volksschullehrplans. Kants Theorie kann also – jedenfalls was ihre Ausrichtung betrifft – als lehrplankonform gelten.

9.3 Das Volksschulkind als ansprechbarer Adressat einer Erziehung zur Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft

Dass Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung bei Volksschulkindern geleistet werden kann und soll, steht heute weitgehend außer Streit. Der gelegentlich kontrovers diskutierten Frage, ob mit Schülerinnen und Schülern der Volksschule auch bereits im Bereich der Moralisierung sinnvoll gearbeitet werden kann, möchte ich im Folgenden nachgehen. Kant geht davon aus, dass schon Kinder mittleren Alters auf ihre moralische Anlage hin ansprechbar sind, dass sie den Wunsch hegen, moralisch zu handeln und dass man ihnen ihre Pflichten vorstellen sollte (vgl. GMS, BA 34). Er nimmt darüber hinaus an,

dass „die menschliche Vernunft im Moralischen, selbst beim gemeinsten Verstande, leicht zu großer Richtigkeit und Ausführlichkeit gebracht werden kann“ (ebenda, Vorrede, BA XIII). Hinsichtlich der prinzipiellen Möglichkeit, mit Kindern im Bereich der Moralisierung zu arbeiten, hebt Lutz Koch Bezug nehmend auf die empirische Moralforschung von Nummer-Winkler hervor, dass über 90 % der Kinder spätestens ab 6-8 Jahren einfache moralische Regeln kennen und – entgegen Kohlbergs Annahme – auch danach urteilen können (vgl. Koch, 2003, S. 278f). Koch sieht dadurch „die Basis der moralpädagogischen Theorie Kants empirisch gesichert bzw. bestätigt“ (ebenda, S. 279). Es scheint also tatsächlich so etwas wie eine „moralische Anlage“ zu geben, auf die hin schon Volksschulkinder im Rahmen ethischer Unterweisung, ethischer Motivation und ethischer Asketik ansprechbar sind. Das große Ziel der moralischen Bildung, die „Revolution der Denkungsart“, ist nach Kant allerdings selten vor dem vierzigsten Lebensjahr zu erwarten und kann damit in der Volksschule wohl eher nur als Fernziel anvisiert werden. Dass grundsätzlich mit Kindern im Bereich der Moralisierung im Volksschulunterricht – sei es im Rahmen des Gesamt-, des Religions- oder eines Ethikunterrichts – gewinnbringend gearbeitet werden kann, scheint aber gesichert.

9.4 Kants Erziehungstheorie als überzeitlich einsetzbare Theorie?

Kants Erziehungstheorie ist vor mehr als zweihundert Jahren entstanden. Vor diesem Hintergrund kann leicht der Verdacht aufkommen, dass die Theorie heute längst überholt ist und uns in Gegenwart und Zukunft nicht weiterhelfen kann. Die folgenden Ausführungen gelten dem Bemühen, die Frage zu klären, ob bzw. inwiefern Kants Erziehungstheorie als überzeitlich einsetzbare Theorie begriffen werden kann.

Kant fragt als Philosoph – wie Andreas Luckner hervorhebt – in einer Art Grundlagenreflexion danach, was Erziehung ihrem Wesen nach ist bzw. sein soll (vgl. Luckner, 2003, S. 72). Er kann uns – darin gebe ich Gerhard Funke Recht – auch heute noch „etwas sagen, wenn *wir* mit ihm darin übereinstimmen, daß es darauf ankomme, ein ‚moralisches Wesen‘ zu sein“ (Funke, 1985, S. 102). Kants Erziehungstheorie – bestehend aus der logisch aufeinander aufbauenden Folge von Wartung, Disziplinierung, Kultivierung,

Zivilisierung und Moralisierung – scheint als Hilfestellung zum Aufbau von spezifischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen verstanden werden zu können, ohne die es in keinem Zeitalter zu einer Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft bzw. zu einer moralischen Lebensführung kommen kann. Wenn man also Sittlichkeit als oberstes Erziehungsziel anerkennt, scheint man Kants Erziehungstheorie als überzeitlich einsetzbare Theorie begreifen zu können.

Was die Ausrichtung der Erziehung betrifft, so muss sie nach Kant stets auf eine bessere Zukunft hin orientiert sein (vgl. Pädagogik, A 17f).

„Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden“ (ebenda, A 17).

Die klare Ausrichtung von Kants Erziehungstheorie auf eine bessere Zukunft hin schützt sie m. E. davor, als veraltet bzw. zeitlich überholt angesehen werden zu können. Auf Kants Erziehungstheorie zurückzuschauen bedeutet nämlich gleichzeitig immer auch, den Blick nach vorne – in die Zukunft – zu richten.

Betrachtet man das von Kant in der Pädagogikvorlesung vorgeschlagene Erziehungsprogramm im Detail, so könnte man wohl mit Recht behaupten, dass darin speziell im Hinblick auf die Kultivierung und Zivilisierung der Heranwachsenden manche Punkte – etwa der Umgang mit modernen Medien, Verkehrserziehung, interkulturelles Lernen usw. – gänzlich fehlen, die man heute als bedeutend erachtet (vgl. LP, 2012, S. 18, S. 10f). Insofern Kant aber davon ausgeht, dass „kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen kann“ (Pädagogik, A 27), muss auch das von ihm selbst vorgeschlagene Programm als offenes bzw. erweiterbares und damit an aktuelle Anforderungen anpassbares Programm verstanden werden. Dass es im Bereich der Kultivierung gleichsam unendlich viele Erweiterungsmöglichkeiten gibt (vgl. Pädagogik, A 23) und die Zivilisierung „sich nach dem wandelbaren Geschmacke jedes Zeitalters [richtet, Anm. d. Verf.]“ (ebenda), ist Teil der Kantschen Erziehungstheorie. Unter Berücksichtigung ihrer Offenheit, Erweiterbarkeit und Anpassbarkeit an aktuelle Verhältnisse scheint die Theorie durchaus überzeitlich einsetzbar.

Wenn Kant gleich zu Beginn seiner Vorlesungsschrift davon spricht, dass „[d]er Mensch [...] das einzige Geschöpf [ist, Anm. d. Verf.], das erzogen werden muß“ (Pädagogik, A 1), verleitet das zur Annahme, dass Kant seine Theorie der Erziehung, die er in der Vorlesungsschrift entfaltet, für die Erziehung des Menschen – also sowohl für Knaben- als auch für Mädchenerziehung – entworfen hat. Bei genauerer Textanalyse fällt aber auf, dass in der gesamten Vorlesungsschrift nur vom Kind, vom Säugling, vom Zögling, vom Lehrling und Jüngling die Rede ist, aber an keiner Stelle vom Mädchen. Aus der folgenden Passage aus Kants „Reflexionen zur Anthropologie“, die wahrscheinlich um 1776-1778 entstanden ist, geht hervor, dass Kant zwar auch für Mädchen eine Erziehung fordert, die aber – bis man über die weibliche Natur besser Bescheid wisse – allein den Müttern zu überlassen sei und in deren Rahmen die Mädchen nach Kant im Gegensatz zu den Knaben nicht mit Büchern konfrontiert werden sollten.

„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“ (Reflexionen zur Anthropologie, AA 570).

Aktuell ist – zumindest hierzulande – im Bereich der privaten Erziehung, vor allem aber in den Bildungs- und Erziehungseinrichtungen großteils eine weitgehende Gleichstellung und Gleichbehandlung von Mädchen und Buben zu beobachten. Eine umfassende, schulische Erziehung der Mädchen abseits des Elternhauses sowie deren Beschäftigung mit Büchern sowohl im Unterricht als auch im Privatbereich gelten als Selbstverständlichkeit. Die heute weitgehende Gleichbehandlung der Geschlechter in der Erziehung erlaubt eine Ausdehnung des Anwendungsbereiches der Kantschen Erziehungstheorie auf die Erziehung von Mädchen. Innerhalb der Kantschen Systematik konnte ich keine Gründe finden, die gegen eine derartige Ausdehnung sprechen. Auch in diesem Sinne erscheint Kants Theorie überzeitlich einsetzbar.

Potentiell problematisch im Hinblick auf die gegenwärtigen Verhältnisse erscheint aber – zumindest auf den ersten Blick – Kants klare Forderung nach Strafen im Falle der Übertretung von Geboten und Schulgesetzen (vgl. Pädagogik, A 100, A 103). Hierbei muss jedoch deutlich hervorgehoben

werden, dass Kant keine körperliche Züchtigung befürwortet oder gar verlangt. Vielmehr hält Kant „moralische“ Strafen – relativ harmlose und zeitlich eng begrenzte Konsequenzen wie z. B. einen „Blick der Verachtung“ (Pädagogik, A 104) oder dem Kind im Falle der Gesetzesübertretung „frostig und kalt“ (ebenda, 103f) zu begegnen – für meist schon ausreichend. Darüber hinaus sind nach Kant – allerdings nur dann, „[w]enn moralische Strafen gar nicht mehr helfen“ (Pädagogik, A 105) – auch noch „physische“ Strafen wie etwa „Verweigerungen des Begehrten“ (ebenda, A 104) vertretbar. Alle anderen Strafen würden die Gefahr in sich bergen, dass der Zögling einen unterwürfigen Charakter entwickle (vgl. ebenda). Die von Kant geforderten und befürworteten Konsequenzen für Gebots- und Schulgesetzübertretungen stehen insgesamt nicht in Konflikt mit dem aktuellen, österreichischen Schulunterrichtsgesetz, nach dem „körperliche Züchtigung, beleidigende Äußerungen und Kollektivstrafen [...] verboten [sind, Anm. d. Verf.]“ (SchUG, § 47, Abs. 3). Auch vor diesem Hintergrund erscheint Kants Erziehungstheorie als eine bis heute einsetzbare Theorie.

Durchaus kritisch wird man gegenwärtig allerdings so manchen Erziehungstipp beurteilen, auf den man in Kants Vorlesungsschrift stößt. Man liest dort z. B., dass das Romanlesen das Gedächtnis schwäche und man „daher Kindern alle Romane aus den Händen nehmen [müsse, Anm. d. Verf.]“ (Pädagogik, A 81f).

„Indem sie sie lesen, bilden sie sich in dem Romane wieder einen neuen Roman, da sie die Umstände sich selbst anders ausbilden, herumschwärmen, und gedankenlos da sitzen“ (ebenda, A 82).

Im Gegensatz zu Kant begrüßt man es aktuell, insbesondere im Hinblick auf das weiterführende Lesen, wenn Schülerinnen und Schüler zu Texten verschiedenster Art – und damit auch zu Romanen – greifen (vgl. LP, 2012, S. 133). Man wird den jungen Leserinnen und Lesern heute Romane wohl nur dann aus den Händen nehmen, wenn die Texte vom Inhalt her nicht dem Alter der Kinder entsprechen. Es zeigt sich hier also eine Diskrepanz zwischen den Forderungen des aktuellen Volksschullehrplans und Kants Erziehungstheorie. Eine weitere kleine Unstimmigkeit zwischen der Kantschen Erziehungstheorie und dem Volksschullehrplan findet sich im Hinblick auf den kindlichen Gebrauch von Instrumenten, die Lärm machen. Während Kant z. B.

Trommelchen für untauglich hält, „weil sie [die Kinder, Anm. d. Verf.] andern dadurch lästig werden“ (Pädagogik, A 68), ist im Lehrplan der Volksschule der Umgang mit Handtrommeln ausdrücklich gefordert (vgl. LP, 2012, S. 167).

Bei den aufgezeigten Diskrepanzen handelt es sich allerdings nur um geringfügige Unstimmigkeiten, man könnte auch sagen um Diskrepanzen in Detailfragen, während sich die auf vernunftbasierte Selbstbestimmung hin orientierten und logisch aufeinander aufbauenden Grundanliegen Kantscher Erziehung – Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung – durchaus deutlich im aktuellen Lehrplan widerspiegeln (vgl. LP, 2012, S. 9ff). Geschicklichkeit, Klugheit und Sittlichkeit, die es nach Kants Erziehungstheorie zu fördern gilt und die Erwin Hufnagel auch als „die drei Prinzipien der Vernünftigkeit“ (Hufnagel, 1990, S. 121) bezeichnet, sind bis heute bedeutsame Erziehungsziele. Sie scheinen überzeitlich erforderliche Bedingungen einer vernünftigen und verantwortungsvollen bzw. sozialverträglichen Selbstbestimmung des Menschen zu sein. Auch andere elementare Grundlagen der Kantschen Erziehungstheorie, wie z. B. die Anerkennung des Individuums als Selbstzweckwesen, die Fokussierung auf die Förderung des Selbstdenkens oder die eng beschränkte und stets vernünftig zu erklärende Anwendung von Zwangsmaßnahmen, können der Pädagogik m. E. als zeitlose Leitlinien dienen. Auch wenn das eine oder andere Illustrationsbeispiel Kants heute überholt erscheint, können die Prinzipien der Kantschen Erziehungstheorie heute nach wie vor Geltung beanspruchen. Vor allem deshalb, aber auch weil Kant ausdrücklich keine bloße Weitergabe, sondern vielmehr eine Weiterentwicklung der Erziehungskunst über die Generationen fordert, erscheint mir die Nutzung seiner Erziehungstheorie in Gegenwart und Zukunft – samt Änderungen und Weiterentwicklungen in Detailfragen – möglich und legitim.

Wenn ich hier der Brauchbarkeit der Kantschen Erziehungstheorie in Gegenwart und Zukunft das Wort rede, dann befürworte ich – worauf schon meine Hinweise auf Weiterentwicklungsbedarf und Modifikationsmöglichkeiten des Kantschen Erziehungsprogramms hindeuten – ausdrücklich keine starre, unkritische und unreflektierte Übernahme sämtlicher Kantschen Überlegungen zur Erziehung. Ich sehe die Kantschen Textstellen zur Erziehung – wohl im Sinne des Philosophen – also nicht als Texte, die für mich Verstand haben

(vgl. Aufklärung, A 482). Ich begreife sie aber als Anregungen, Grundlegendes über Erziehung, das von Kant vor mehr als 200 Jahren vorgedacht wurde und kein Verfallsdatum zu haben scheint, selbst „nachzudenken“, um auf diese Weise Orientierung für meine eigene Erziehungspraxis zu gewinnen.

9.5 Über die Nützlichkeit der Kantschen Erziehungstheorie für meine Praxis

Als hilfreich für meine Arbeit als Volksschullehrer begreife ich Kants Erziehungstheorie vor allem insofern, als sie mit Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung nicht nur den notwendigen Bestandteile einer Erziehung zu Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft benennt, sondern diese auch in einen systematischen, unauflösbaren Zusammenhang bringt. Die einzelnen Stufen der Erziehung haben in diesem Gefüge den Zweck, auf einander aufbauend zur vernunftbasierten Selbstbestimmung hinzuführen bzw. diese zu ermöglichen. Kants Stufentheorie kann erstens davor schützen, Erziehung insgesamt für verzichtbar zu halten, wie das etwa die Vertreter der Antipädagogik um Eckehard von Braunmühl in den 1970-er Jahren getan haben (vgl. Schluß, 2007, S. 40), oder wesentliche Bereiche der Erziehung einfach wegzulassen, was z. B. die „antiautoritäre Erziehung“ mit ihrem weitgehenden Verzicht auf Disziplinierung propagiert hat (vgl. Ruhloff, 1975, S. 8). Sie hat zweitens das Potential, davor zu bewahren, einzelne Bereiche der Erziehung unverhältnismäßig zu überhöhen, was meiner Ansicht nach aktuell fallweise passiert, wenn z. B. der Aufbau testbarer „Geschicklichkeiten“ ganz in den Vordergrund der Erziehungsarbeit gedrängt wird. Schließlich fordert sie – und hier liegt m. E. ihr größter Nutzen – drittens dazu auf, sich in der Erziehung nicht mit der Zivilisierung, der bloßen Einpassung der Nachkommenschaft in die vorhandene Gesellschaft, zufrieden zu geben, sondern auch und von Beginn an vor allem auf die Moralisierung bzw. die vernunftbasierte Selbstbestimmung des Individuums hinzuarbeiten. „Der Sinn der Kantischen Aufgabengliederung wird erst getroffen, wenn die Verweisung auf Moralität bereits durch die Art der Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung hindurch scheint“, schreibt Jörg Ruhloff (2005, S. 30) in diesem Zusammenhang. Mit Kants Erziehungstheorie ist von Anfang an für alle Bereiche der Erziehung ein dressierendes, die Vernunft hemmendes,

gängelndes Vorgehen – Kant nennt es auch mechanische Unterweisung (vgl. Pädagogik, A 24) – zurückgewiesen und stattdessen Vernunftaufbau und Übung im Selbstdenken verlangt.

Erziehung nach Kant zielt auf das Freisetzen von Menschen (vgl. Ruhloff, 1975, S. 4). Kant fragt dementsprechend nicht nach Dressurtechniken zur Fremdsteuerung, sondern danach, wie der Zögling darauf vorbereitet werden kann, mit seiner eigenen Freiheit verantwortungsvoll umzugehen. „Dem Individuum bei der ‚eigenen Entfaltung‘ zur Freiheit *praktisch* zu helfen“, ist nach Gisela Miller-Kipp (1992, S. 277) noch immer – 200 Jahre nach Kant – der begründete Anspruch der Pädagogik. Wer in pädagogischer Erkenntnisabsicht an Kants Werk herantritt, ist nach Jörg Ruhloff gut beraten, bei Kant vor allem „nach bedeutsamen Fragen zu suchen“ (Ruhloff, 1975, S. 3f). Kants Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Pädagogik, A 32) zählt wohl zu diesen bedeutsamen Fragen. Sie bringt eine zentrale pädagogische Problemstellung zum Ausdruck und begleitet als „unsterbliche Frage“ (Miller-Kipp, 1992, S. 267) bis heute alle Erzieher, die ihre Zöglinge zu einer verantwortungsvollen Selbstbestimmung führen möchten. Kants Antwort auf diese Frage in Form seiner Erziehungstheorie kann zwar als Orientierungshilfe gute Dienste leisten, ist aber nicht „der Weisheit letzter Schluss“, sondern muss – auch im Sinne Kants – kritisch hinterfragt und über die Generationen an die verschiedenen Zielgruppen pädagogischer Betreuung angepasst bzw. weiterentwickelt werden (vgl. Schluß, 2007, S. 47).

Selbstbestimmung – wie Kant sie versteht – erfordert Bildung im Sinne eines selbstständigen, „skeptischen und problematisierenden Vernunftgebrauchs“ (Ruhloff, 1997, S. 29) bzw. im Sinne eines kritischen und reflexiven Verhältnisses des Menschen zu sich selbst, zu den anderen und zur Welt (vgl. Dörpinghaus u. a., 2009, S. 10). Wenn Kant Selbstbestimmung fordert, dann fordert er implizit auch Bildung im oben genannten Sinne. Eine derartige Bildung ist aber nicht nur als Bedingung vernunftbasierter Selbstbestimmung zu begreifen, sondern kann den Einzelnen auch davor schützen, sich für die Zwecke anderer instrumentalisieren zu lassen und insgesamt mithelfen, Egoismus, Nationalismus, religiösen Fundamentalismus, die Ausgrenzung oder Diskriminierung von Minderheiten sowie kriegsartige Auseinandersetzungen zwischen den Menschen zu reduzieren. Dieses

Potenzial wiederum sollte meiner Ansicht nach – insbesondere im Hinblick auf die vielen, aktuellen Kriege und Krisen in der Welt – keinerlei ungenutzt bleiben. Bildung und Selbstbestimmung sind seitens der Pädagogik allerdings nicht einfach herstellbar, sondern müssen vom Individuum selbst hervorgebracht werden. Der Erziehung kommt in diesem Hervorbringungsprozess aber – woran Kants Theorie erinnert – die ebenso unverzichtbare wie verantwortungsvolle Aufgabe zu, anregend und unterstützend mitzuwirken. Erziehung ist nach Kant also ein bedeutsames, keineswegs aber ein endloses bzw. grenzenloses „Projekt“. Sie soll nach Kant vielmehr nur

„[b]is zu der Zeit [dauern, Anm. d. Verf.], da die Natur selbst den Menschen bestimmt hat, sich selbst zu führen; da der Instinkt zum Geschlechte sich bei ihm entwickelt; da er selbst Vater werden kann, und selbst erziehen soll, ohngefähr bis zu dem sechzehnten Jahre“ (Pädagogik, A 31).

10. Schlussbemerkung

Nach Kant ist der Mensch „Zweck an sich selbst“ (GMS, BA 64), d. h. ein Wesen, das – von der Natur mit Vernunftbegabung ausgestattet – nicht bloß für die Zwecke anderer instrumentalisiert werden darf, sondern sich unter Anwendung eigener Vernunft nach dem moralischen Gesetz selbst bestimmen soll. Dazu sei das menschliche Individuum allerdings nicht von Geburt an in der Lage. Es könne diese Fähigkeit auch nicht allein aus sich selbst heraus entwickeln, sondern bedürfe vielmehr einer aus Wartung, Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung bestehenden Erziehung, in deren Rahmen es zur vernunftbasierten Selbstbestimmung befähigt wird.

Um zumindest annäherungsweise ein selbstbestimmtes Leben nach dem Gesetz der Vernunft führen zu können, ist nach Kant seitens des Individuums – wie ich nun abschließend auf die für Selbstbestimmung im Kantschen Sinne bedeutsamen *Bildungsziele* hinweisend zeigen möchte – grob zusammengefasst zweierlei unbedingt notwendig, nämlich zum einen *Emanzipation*, Akte der (Selbst-)Befreiung bzw. ein Zugewinn an persönlicher Freiheit, und zum anderen *Affirmation*, die Bejahung von Regeln und Gesetzen und damit eine freiwillige Selbstbeschränkung der eigenen Freiheit.

Selbstbestimmung im Kantschen Sinne setzt also – was auf den ersten Blick paradox anmutet – sowohl eine Erweiterung, als auch eine Beschränkung der ursprünglichen bzw. „natürlichen“ Freiheit des Menschen voraus.

Die im Sinne Kants für eine vernunftbasierte Selbstbestimmung erforderliche *Emanzipation* des Zöglings betrifft mehrere Bereiche. Erstens soll sich der Heranwachsende, der „nicht sogleich im Stande“ sei, „sich selbst den Plan seines Verhaltens [zu, Anm. d. Verf.] machen“ (Pädagogik, A 2), nach Kant im Rahmen von Erziehung nach und nach seiner ursprünglichen Abhängigkeit von der Vernunft anderer entledigen, indem er – vom Erzieher auf seine Vernunftbegabung hin angesprochen – eigene Vernunft entwickelt und diese für seine Lebensplanung selbstständig zu gebrauchen lernt. Um sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen, muss das Individuum nach Kant zweitens das Hemmnis der Faulheit bzw. den Hang „sich den Anreizen der Gemächlichkeit [...] p a s s i v zu überlassen“ (Anthropologie, B 319) sowie das Hindernis der Feigheit überwinden (vgl. Aufklärung, A 481). Im Rahmen einer harten Erziehung soll im Sinne Kants dem Hang zur Gemächlichkeit entgegengewirkt (vgl. Pädagogik, A 58), das Arbeiten gelernt (vgl. ebenda, A 75) und „Wackerheit“ entwickelt werden (vgl. ebenda, A 114). Der für eine Selbstbestimmung im Kantschen Sinne erforderliche Mut – die Gemütsverfassung, Gefahr „mit Überlegung zu übernehmen“ (Anthropologie, B 210) – müsse erst noch durch Vernunft erweckt werden, um „g e s e t z m ä ß i g e r Mut“ (Anthropologie, B 216) bzw. „wahre Tapferkeit (Tugendstärke)“ (Anthropologie, B 212) zu sein. Insofern „gesetzmäßiger Mut“ nach Kant zur Selbstbestimmung notwendig, aber erst mittels Vernunft zu erwecken ist, scheint die Entwicklung von Vernunft erneut als ein unabdingbares Moment der Freisetzung zur Selbstbestimmung. Drittens hat – sogar in doppeltem Sinne – auch der Aufbau von „Geschicklichkeiten“ im Rahmen der Kultivierung emanzipatorischen Charakter. Er versetzt den Zögling zum einen in die Lage, vormals nicht beherrschte Kulturtechniken – wie etwa das Lesen, Schreiben, Rechnen usw. – ohne fremde Hilfe ausführen zu können. Zum anderen bereitet der Kompetenzaufbau im Zuge der Kultivierung den Zögling auch darauf vor, sich einst unter Anwendung der erworbenen Geschicklichkeiten selbst zu erhalten und „frei“ bzw. unabhängig von anderen leben zu können (vgl. Schluß, 2007, S. 46). Um in der

Gesellschaft ohne Vormund oder beistehende Unterstützung anderer gut zurechtzukommen, muss der Heranwachsende über den beschriebenen Aufbau von Vernunft, Mut und Geschicklichkeiten hinaus auch die gesellschaftlichen „Spielregeln“ – Umgangsformen, Gesetze usw. – kennen. Zivilisierung als ein „Sich-Einfügen“ in die Gesellschaft hat – um eine vierte Dimension der Selbstbefreiung zu nennen – insofern auch emanzipatorischen Charakter, als sie den Zögling dazu befähigt, sich selbstständig unter seinen Mitmenschen bewegen zu können. Fünftens muss der Heranwachsende auf seinem Weg zur Selbstbestimmung nach Kant auch die Freiheit, das eigene Handeln nach dem Gesetz der Vernunft bestimmen zu können, erst noch erwerben, indem er sich von der ursprünglich übermächtigen Dominanz seiner „Begierden“ bzw. der „Selbstliebe“ befreit (vgl. Schluß, 2007, S. 46). Erst wenn er nicht mehr „an die Kette von natürlichen ‚Begebenheiten‘ gelegt ist“ (Ruhloff, 2005, S. 27), kann der Mensch seine Zwecke selbst wählen und sich im Sinne Kants eine eigene Ordnung nach dem Gesetz der Vernunft errichten. Das bedeutet – wie oft fälschlich angenommen wird – nicht, dass die Berücksichtigung von persönlichen Interessen und Neigungen bei der Handlungsentscheidung nach Kant grundsätzlich moralisch verwerflich und in diesem Sinne „untersagt“ ist (vgl. Ruhloff, 1975, S. 7). Persönliche Neigungen und Interessen sind nach Kant kein Übel, von dem man sich grundsätzlich befreien muss. Persönliche Neigungen und Interessen dürfen im Sinne Kants aber nicht ihre ursprüngliche Oberhand gegenüber dem moralischen Gesetz behalten, sondern nur befriedigt bzw. verfolgt werden, wenn sie nicht dem Gesetz der Vernunft widersprechen (vgl. ebenda).

Erziehung nach Kant will dem Menschen helfen, ein selbstbestimmtes Wesen zu werden. Sie will – um ihren emanzipatorischen Charakter prägnant zusammenzufassen – den Menschen frei und sich selbst überflüssig machen (vgl. Schluß, 2007, S. 37). Dem Pädagogen kommt vor diesem Hintergrund zum einen die Aufgabe zu, sehr genau abzuwägen, welche Zwangsmaßnahmen er selbst legitimer Weise verantworten kann. Zum anderen gilt es für ihn aber auch zu prüfen, ob es abseits seiner Erziehungsmaßnahmen Dinge bzw. Bedingungen gibt, die den Freiheitsgebrauch seiner Zöglinge unnötig bzw. ungerechtfertigt hemmen (vgl. Schluß, 2007, S. 46f). Um tatsächlich „frei“ leben zu können, bedarf es etwa –

worauf schon Kant ausdrücklich hingewiesen hat – gerechter Gesetze und zumindest einer Grundbildung des Einzelnen (vgl. ebenda, S. 48). Wo auch immer die Ermöglichung des Gebrauchs von Freiheit durch ungünstige Rahmenbedingungen bedroht ist, darf sich die Pädagogik – jedenfalls wenn sie an Kant anschließen will – nicht teilnahmslos zurücklehnen oder müde werden, auf eine Veränderung bzw. Verbesserung der Bedingungen zur Freisetzung der Heranwachsenden zu drängen.

Die im Sinne Kants für eine Selbstbestimmung nach dem Gesetz der Vernunft ebenfalls notwendige *Affirmation*, d. h. die Bejahung bzw. Annahme beschränkender Vorgaben und Gesetze durch den Heranwachsenden, betrifft – wie schon die Emanzipation – auch mehrere Bereiche. Im Rahmen der Disziplinierung soll nach Kant dem „Hang“ des Zöglings zur Freiheit, der von Natur aus groß sei, schon früh – z. B. durch Spielregeln oder schulische Regeln – entgegengewirkt werden, auf dass der Zögling durch die Anforderungen dieser Regeln bzw. im Zuge ihrer Annahme Selbstdisziplin entwickeln könne und einst nicht jeder Laune folge (vgl. Pädagogik, A 4). Selbst die Auferlegung von Zwangsmaßnahmen muss nach Kant von vernünftigen Erklärungen – dem „Beweis“, dass der Zwang den Zögling „zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt“ (ebenda, A 33) – begleitet sein und strebt in diesem Sinne letztlich nach Bejahung, nämlich danach, dass der Zögling „die ihm auferlegten oder abverlangten Forderungen anerkennen und einsehen soll“ (Ruhloff, 2005, S. 26). Auch im Rahmen der Kultivierung gilt es für den Heranwachsenden im Sinne Kants, „Vorgaben“ – und damit Freiheitsbeschränkungen – zuzustimmen. Lesen, Schreiben und Rechnen zum Beispiel basieren auf strengen Regelwerken und können nur unter Anerkennung dieser Regeln gelernt bzw. korrekt ausgeführt werden. Im Zuge der Zivilisierung muss nach Kant darauf gesehen werden, dass der Heranwachsende „in die menschliche Gesellschaft passe“ (Pädagogik, A 23). Auch das lässt sich nur verwirklichen, wenn der Zögling gesellschaftliche Vorgaben, etwa Umgangsformen und gesetzliche Regelungen, akzeptiert. Schließlich geht es im Rahmen der Moralisierung im Sinne Kants darum, dass der Zögling freiwillig und unter Anwendung eigener Vernunft ausschließlich „gute“ Zwecke – solche, die zugleich jedermanns Zwecke sein könnten – allein um ihres Gutseins willen wählt. Die Bejahung dieser Regel – die freiwillige

Selbstbindung des Zöglings an das Gesetz der Vernunft – markiert den Zielpunkt Kantscher Erziehung zur Selbstbestimmung.

Während Erziehung nach Kant vor dem Hintergrund ihres emanzipatorischen Charakters als *Erziehung zur Freiheit* bzw. als Freisetzung des Heranwachsenden erscheint, kann sie in Anbetracht ihrer auf Affirmation hin orientierten Momente ebenso gut als *Erziehung zur Bindung*, nämlich als Erziehung des Zöglings zur Selbstbindung an das Gesetz der Vernunft, verstanden werden. Worum es Kant in seiner Erziehungstheorie – so kann man zusammenfassend sagen – also insgesamt geht, ist weder die Hinführung zur totalen Freiheit, noch die Förderung unreflektierter Gesetzestreue, sondern „kultivierte“ Freiheit, die aus einer Kombination von *Emanzipation und Affirmation* hervorgebracht, einen vernunftbasierten und verantwortungsvollen Umgang mit der persönlichen Freiheit ermöglichen soll. Nach Kant ist es die Pflicht des Menschen, ein sittliches Leben zu führen bzw. sich nach dem Gesetz der Vernunft selbst zu bestimmen. Kant vertritt auch die Ansicht, dass der Mensch grundsätzlich tun könne, was er soll.

„Denn, da sie [die reine Vernunft, Anm. d. Verf.] gebietet, daß solche [Handlungen nach sittlicher Vorschrift, Anm. d. Verf.] geschehen sollen, so müssen sie auch geschehen können“ (KrV II, B 835).

Kant gesteht allerdings – wie in Kapitel 8 schon aufgezeigt – ein, dass eine vernunftbasierte Selbstbestimmung wegen der grundsätzlichen Unüberprüfbarkeit ihres Gelingens niemals nachweislich erreicht und auch wegen des dem Menschen anhaftenden, untilgbaren „Hangs zum Bösen“ sowie der „Gebrechlichkeit“ seiner Natur nie ein für alle Mal geschafft, sondern immer nur *versucht* werden kann. Der sich in Selbstbestimmung *versuchende* Mensch erscheint bei Kant als jemand, der sich in einem Feld betätigt, das er nicht souverän beherrschen kann. Er erscheint als Dilettant.

Betrachtet man den Menschen aus einer aktuellen, spätmodernen Perspektive mit dem Erziehungswissenschaftler Roland Reichenbach, so nimmt das von Kant skizzierte Bild des Menschen als Dilettanten im Bereich des Moralischen sogar noch erheblich weitere Ausmaße an (vgl. Reichenbach, 2001, S. 353ff). Während Kant noch von der moralischen Kompetenz des Individuums ausgegangen ist und die Möglichkeit der Pflichterfüllung als Normalsituation

annahm sowie jene der Pflichtenkollisionen bestritt, sieht Reichenbach den modernen Menschen typischer Weise in Situationen moralischer Überdetermination – in Dilemmata – verstrickt (vgl. ebenda, S. 354). „Jeder Zeit- und Investitionsaufwand in einem Sektor des Lebens (z. B. Beruf) konkurriert mit allen anderen (z. B. Familienleben, politisches Engagement oder Pflege der Sozialkontakte) und aus diesen allen können moralische Imperative bzw. normative Ansprüche erwachsen, die zwar nicht ignoriert werden *sollten*, aber im einzelnen immer wieder verletzt werden *müssen*“, schreibt Reichenbach (ebenda). Unsere Ressourcen – unsere Kompetenzen, die uns zur Verfügung stehende Zeit, Kraft, Aufmerksamkeit usw. – reichen nach Reichenbach einfach nicht aus, um allem Gesollten angemessen nachkommen zu können (vgl. ebenda, S. 354f). Reichenbach spricht in diesem Zusammenhang an anderer Stelle von einem „*prinzipiellen menschlichen Dilettantismus*“ (vgl. Reichenbach, 2000, S. 4). Aus dieser Diagnose Reichenbachs – die mir zutreffend erscheint – ergibt sich ein Bild, in dem sich der spätmoderne Mensch im Feld des moralischen Urteilens und Handelns großteils in „ironischen Situationen“, in denen er „Erfahrungen der Nicht-Kontrollierbarkeit und Inkompetenz“ (ebenda, S. 4) macht, wieder findet. Es handelt sich dabei nach Reichenbach um Situationen, in denen das Individuum vieles *soll*, ohne jedoch alles erfüllen zu *können* oder – anders formuliert – um Situationen der Überforderung, die den Menschen zur Halbherzigkeit verdammen, in deren Zuge er stets zumindest einen Teil des Gesollten unerfüllt lassen muss (vgl. Reichenbach, 2001, S. 355f).

Die Reichenbachsche Diagnose der Überforderung des spätmodernen Menschen im Bereich des moralischen Urteilens und Handelns, die – wie Henning Schluß zu bedenken gibt, vielleicht gar nicht nur auf die Spätmoderne zu begrenzen ist, sondern vielmehr einen „Grundzug menschlicher Existenz“ (Schluß, 2011, S. 52) darstellen könnte – darf m. E. allerdings keinesfalls darin münden, die von Kant geforderte Hinführung zu einer vernunftbasierten Selbstbestimmung als pädagogische Zielsetzung zu verwerfen. Ebenso wenig sollte Reichenbachs Verständnis des Menschen als „prinzipiellen Dilettanten“ das Individuum dazu bewegen, den *Versuch*, sich selbst nach dem Gesetz der Vernunft zu bestimmen, erst gar nicht zu unternehmen oder entmutigt aufzugeben. Selbstbestimmung im Kantschen Sinne *soll* – obwohl sie eine

Überforderung darstellt – pädagogisch angestrebt und vom Individuum stetig *versucht* werden, weil sie – um an Theodor W. Adorno anzuschließen – als einzig wirksames Bollwerk gegen die „Barbarei“ verstanden werden kann. „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno, 1977, S. 93), formuliert Adorno. Wer das Ideal eines friedvollen Weltbürgertums bejaht, in dem sich die Menschen frei von Despotismus gegenseitig als Selbstzweckwesen anerkennen, muss auch am Telos vernunftbasierter Selbstbestimmung festhalten. Wie aber kann mit der von Reichenbach diagnostizierten, grundsätzlichen Überforderung im Bereich des Moralischen umgegangen werden? Während eine zeitweilige und nur geringfügige Überforderung von manchen Pädagoginnen und Pädagogen – etwa von Ingrid Kunze (vgl. Kunze, 2004, S. 42) – als lernförderlich und anspornend eingeschätzt wird, gilt eine anhaltende und deutliche Überforderung, wie sie Reichenbach für den spätmodernen Menschen im Bereich des Moralischen diagnostiziert, als zumindest potenziell demotivierend. Im Lehrplan der Volksschule wird dementsprechend im Rahmen der „Allgemeinen didaktischen Grundsätze“ ein individuell angemessenes „Fordern“ befürwortet, aber dazu aufgerufen, Überforderung möglichst zu vermeiden (vgl. LP, 2012, S. 28). Die übliche, pädagogische Vorgangsweise zur Verhinderung von Überforderung ist die Reduktion des Schwierigkeitsgrades bzw. der Komplexität der Aufgabenstellung. Diese Vorgangsweise ist zwar im Hinblick auf die Auswahl von Fallbeispielen, die etwa im Rahmen ethischer Kasuistik zu Übungszwecken beurteilt werden können, durchaus möglich, nicht jedoch im Hinblick auf die konkreten, handelnd zu beantwortenden aber nach Reichenbach oftmals nicht vollständig zu bewältigenden, moralischen Herausforderungen, die das Leben mit sich bringt. Die Aufgabe des spätmodernen Menschen, in Situationen moralischer Überdetermination handeln zu müssen, erscheint also unveränderlich, nicht aber das Verhältnis, in das sich das Individuum zu dieser Aufgabe setzen kann. Selbstbestimmung ist eine Praxis der Freiheit. Nach Reichenbach ist „die Praxis der Freiheit [...] heute nicht nur eine ironische Angelegenheit, sondern sie verlangt auch den Erwerb der Ironie als personaler Tugend“ (Reichenbach, 2000, S. 9). Ironie ist

nach Reichenbach „die Anerkennung des menschlichen Dilettantismus“ (ebenda, S. 4). Die Einsicht in die menschliche Beschränktheit könne zum einen den „Zweifel an zeit- und raumübergreifenden Wahrheitsansprüchen“ (ebenda, S. 10) wecken, nähren und bewahren und damit vor eigenen und fremden Absolutheitsansprüchen – auch in moralischen Fragen – sowie vor einem totalitären oder gewalttätigen Gebrauch der eigenen Freiheit schützen (vgl. ebenda). Zum anderen könne die Tugend der Ironie dazu beitragen, dass das Individuum trotz Einsicht in die Unmöglichkeit einer vollständigen Aufgabenbewältigung nicht in Inaktivität verfällt, sondern sich mit einem „fröhlichen Pessimismus“ (ebenda, S. 9) in der Praxis der Freiheit bzw. in vernunftbasierter Selbstbestimmung *versucht*. Vor diesem Hintergrund erscheint *Ironie* – neben *Emanzipation* und *Affirmation* – als ein lohnenswertes, über Kant hinausweisendes Bildungsziel (vgl. Schluß, 2011, S. 51f). Ob bzw. inwiefern schon im Bereich der Volksschule an diesem Bildungsziel gearbeitet werden könnte, wäre m. E. eine spannende, an meine Masterarbeit anschließende Forschungsfrage.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: derselbe (1977): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt: Suhrkamp, S. 88–104.
- Bockow, Jörg (1984): Erziehung zur Sittlichkeit. Zum Verhältnis von praktischer Philosophie und Pädagogik bei Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant. Frankfurt am Main, Bern, New York, Nancy: Verlag Peter Lang.
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2009): Einführung in die Theorie der Bildung. 3., unveränderte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fischer, Wolfgang (1998): Immanuel Kant I. In: Fischer, Wolfgang/Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.) (1998): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt: Primus-Verlag, S. 125-139.
- Foucault, Michel (1994): Wie wird Macht ausgeübt? In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von und einem Interview mit Michel Foucault. Weinheim: Beltz, S. 251-263.
- Funke, Gerhard (1985): Pädagogik im Sinne Kants heute. In: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.) (1985): Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie. Würzburg: Königshausen + Neumann, S. 99-109.
- Gadamer, Hans-Georg (1974): Hermeneutik. In: Ritter, Joachim (Hrsg.) (1974): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 3. Basel/Stuttgart: Schwabe Verlag, S. 1061-1073.
- Gerhardt, Volker (1999): Selbstbestimmung. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.) (1999): Enzyklopädie Philosophie II. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 1432-1437.
- Holzhey, Helmut (1999): Aufklärung. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.) (1999): Enzyklopädie Philosophie I. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 99-104.
- Höffe, Otfried (2007): Immanuel Kant. 7., überarbeitete Auflage. München: Verlag C. H. Beck.
- Hufnagel, Erwin (1990): Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik. Studien zur pädagogischen Grundlehre von Kant, Natorp und Hönigswald. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: derselbe (1968): Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 9, Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, erster Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 51-61 (zit. Aufklärung, A).
- Kant, Immanuel (1784): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: derselbe (1968): Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 9, Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, erster Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 31-50 (zit. Idee, A).
- Kant, Immanuel (1786): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Zweite Auflage (B). In: derselbe (1968): Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 6, Schriften zur Ethik und

- Religionsphilosophie, erster Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 11-102 (zit. GMS, BA).
- Kant, Immanuel (1786): Was heißt: sich im Denken orientieren? In: derselbe (1968): Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 5, Schriften zur Metaphysik und Logik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 265-283 (zit. Denken, A).
- Kant, Immanuel (1787): Kritik der reinen Vernunft. Zweite Auflage (B). Erster Teil. In: derselbe (1968): Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 3, Kritik der reinen Vernunft, erster Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (zit. KrV I, B).
- Kant, Immanuel (1787): Kritik der reinen Vernunft. Zweite Auflage (B). Zweiter Teil. In: derselbe (1968): Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 4, Kritik der reinen Vernunft, zweiter Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (zit. KrV II, B).
- Kant, Immanuel (1788): Kritik der praktischen Vernunft. In: derselbe (1968): Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 6, Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie, erster Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 103-302 (zit. KpV, A).
- Kant, Immanuel (1793): Kritik der Urteilskraft. zweite Auflage (B). Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2011 (zit. KU, B).
- Kant, Immanuel (1793): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: derselbe (1968): Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 9, Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, erster Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 125-172 (zit. Gemeinspruch, A).
- Kant, Immanuel (1794): Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. Zweite Auflage (B). Herausgegeben von Rudolf Malter. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2012 (zit. Religion, B).
- Kant, Immanuel (1796): Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf, zweite Auflage (B). In: derselbe (1968): Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 9, Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, erster Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 191-251 (zit. Frieden, B).
- Kant, Immanuel (1797): Die Metaphysik der Sitten. Mit einer Einleitung herausgegeben von Hans Ebeling. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2011 (zit. MS, A).
- Kant, Immanuel (1798): Der Streit der Fakultäten. In: derselbe (1968): Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 9, Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, erster Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 261-393 (zit. Streit, A).
- Kant, Immanuel (1800): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Zweite Auflage (B). In: derselbe (1968): Werke in zehn Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 10, Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, zweiter Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 399-690 (zit. Anthropologie, B).
- Kant, Immanuel (1803): Immanuel Kant über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink. In: derselbe (1968): Werke in zehn Bänden.

- Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Bd. 10, Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, zweiter Teil. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 691-761 (zit. Pädagogik, A).
- Kant, Immanuel (1803): Immanuel Kant über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink. In: Kant's gesammelte Schriften. Akademieausgabe, Band IX, Logik. Physische Geographie, Pädagogik. Berlin (1923): Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften, S. 437- 499 (zit. Pädagogik, AA).
<http://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa09/437.html>
 [zuletzt zugegriffen am 28.1.2015]
- Kant, Immanuel (1923): Reflexionen zur Anthropologie. In: Kant's gesammelte Schriften. Akademieausgabe, Band XV, Handschriftlicher Nachlaß. Anthropologie. Berlin (1923): Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften, S. 55-654 (zit. Reflexionen zur Anthropologie, AA).
<http://www.korpora.org/kant/aa15/055.html>
 [zuletzt zugegriffen am 28.1.2015]
- Kauder, Peter (1999): Zur Einführung und Interpretationsmethode. In: Kauder, Peter/Fischer, Wolfgang (1999): Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 19-34 (zit. 1999a).
- Kauder, Peter (1999): Kants Begründung der Notwendigkeit der Pädagogik – Die anthropologische Fragestellung und ihr Horizont. In: Kauder, Peter/Fischer, Wolfgang (1999): Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 85-114 (zit. 1999b).
- Kauder, Peter (1999): „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ In: Kauder, Peter/Fischer, Wolfgang (1999): Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 115-142 (zit. 1999c).
- Kauder, Peter (1999): Kants Vorlesung „Über Pädagogik“: Ihr Aufbau und ihre grundlegende Struktur. In: Kauder, Peter/Fischer, Wolfgang (1999): Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 59-83 (zit. 1999d).
- Kauder, Peter (1999): Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung im Hinblick auf eine Erziehung zur Moralität. In: Kauder, Peter/Fischer, Wolfgang (1999): Immanuel Kant über Pädagogik. 7 Studien. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S.143-171 (zit. 1999e).
- Koch, Lutz (1973): Kant und das Problem der Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 49. Jahrgang, S. 32-43.
- Koch, Lutz (2003): Kants ethische Didaktik. Würzburg: Ergon Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann (2009): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 5., erweiterte und aktualisierte Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Kunze, Ingrid (2004): Lernen durch Überforderung? Überlegungen zu einer didaktischen Streitfrage. In: Die Deutsche Schule. 96. Jg., 2004, Heft 1, S. 32-44.
- Lehrplan der Volksschule (2012): BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012 (zit. LP).
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzqm2

- [zuletzt zugegriffen am 28.1.2015]
- Löwisch, Dieter-Jürgen (1998): Immanuel Kant II. In: Fischer, Wolfgang/Löwisch, Dieter-Jürgen (Hrsg.) (1998): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt: Primus Verlag, S. 140-153.
- Luckner, Andreas (2003): Erziehung zur Freiheit. Immanuel Kant und die Pädagogik. In: Pädagogik 7-8/03, S. 72-76.
- Miller-Kipp, Gisela (1992): „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Pädagogische Antworten auf eine unsterbliche Frage historisch durchgesehen. In: Dieterich, Rainer/Pfeiffer, Carsten (Hrsg.) (1992): Freiheit und Kontingenz. Zur interdisziplinären Anthropologie menschlicher Freiheiten und Bindungen. Festschrift für Christian Walther. Heidelberg: Roland Asanger Verlag, S. 267-283.
- Niethammer, Arnolf (1980): Kants Vorlesung über Pädagogik. Freiheit und Notwendigkeit in Erziehung und Entwicklung. Frankfurt am Main, Bern, Cirencester: Peter D. Lang.
- Österreichisches Schulunterrichtsgesetz: Berücksichtigter Stand der Gesetzgebung: 1. Dezember 2014. 9. Abschnitt – Schulordnung, §47 SchUG Mitwirkung der Schule an der Erziehung (zit. SchUG)
[http://www.jusline.at/47 Mitwirkung der Schule an der Erziehung SchUG.html](http://www.jusline.at/47_Mitwirkung_der_Schule_an_der_Erziehung_SchUG.html)
 [zuletzt zugegriffen am 28.1.2015]
- Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hrsg.) (2000): *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse*. Freiburg : Universitätsverlag, S. 118-130. Hier zitiert nach der Internetpublikation mit abweichender Paginierung:
<http://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/032-Bildung-Politik-Wien/texte/006-Reichenbach-Ironie-Politik.pdf>
 [zuletzt zugegriffen am 28.1.2015]
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rittelmeyer, Christian (2006): Was ist Hermeneutik? Eine Annäherung. In: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1-19 (zit. 2006a).
- Rittelmeyer, Christian (2006): Methodische Grundsätze der hermeneutischen Interpretation. In: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 41-47 (zit. 2006b).
- Ritzel, Wolfgang (1985): Wie ist Pädagogik als Wissenschaft möglich? Kants Beiträge zur Pädagogik und zu ihrer Grundlegung. In: Pleines, Jürgen-Eckardt (Hrsg.) (1985): Kant und die Pädagogik. Pädagogik und praktische Philosophie. Würzburg: Königshausen + Neumann, S. 37-45.

- Ruhloff, Jörg (1975): „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 51. JG., Heft 1, S. 2-18.
- Ruhloff, Jörg (1997): Bildung heute. In: Pädagogische Korrespondenz. 1997, Heft 21, S. 23-31.
- Ruhloff, Jörg (2005): Auch Moralisierung? Bemerkungen zur Aktualität von Kants Gliederung der Erziehungsaufgabe. In: Koch, Lutz/Schönherr, Christian (Hrsg.) (2005): Kant – Pädagogik und Politik. Würzburg: ERGON Verlag, S. 23-32.
- Schluß, Henning (2007): Erziehung zur Freiheit? Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen. In: Die Deutsche Schule, 99. Jg. 2007, H. 1, S. 37-49.
- Schluß, Henning (2011): Ironie als Bildungsziel? In: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Jahrgang 2011, Heft 1, S. 37-54.
- Schmitt, Hanno (2005): Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung. In: Hammerstein, Notker/ Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2005): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II, 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: Verlag C. H. Beck, S. 262-277.
- Schönherr, Christian (2005): Über Kant, das Böse und die Frage nach der ethischen Bildung des Menschen. In: Koch, Lutz/Schönherr, Christian (Hrsg.) (2005): Kant – Pädagogik und Politik. Würzburg: ERGON Verlag, S. 45-59.
- Speck, Otto (1997): Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Weisskopf, Traugott (1970): Immanuel Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie. Zürich: EVZ-Verlag.
- Zirfas, Jörg (2007): Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jahrgang 2007 – 52. Beiheft, S. 33-44.

11. Anhang

11.1 Lebenslauf

Persönliche Daten

Manfred Wiedner, BA BEd

geb. am 22.05.1973 in Scheibbs

Schulausbildung

9.1979 - 7.1983

Volksschule Scheibbs

9.1983 - 7.1987

Integrierte Gesamtschule Scheibbs

9.1987 - 5.1991

Bundes-Oberstufenrealgymnasium Scheibbs

Studienverlauf

9.1991 - 6.1994

Pädagogische Akademie des Bundes
in Wien

10.2008 - 7.2011

Bachelorstudium Bildungswissenschaft
an der Universität Wien

seit 10.2011

Masterstudium Bildungswissenschaft
an der Universität Wien

Schwerpunkt:

Bildung, Medien und gesellschaftliche
Transformation

Berufslaufbahn

seit 9.1994

Volksschullehrer in Wien

11.2 Kurzfassung

Dem aktuellen Lehrplan der österreichischen Volksschule entsprechend soll im Rahmen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Grundschule ein Hauptaugenmerk auf die Vorbereitung, Ermöglichung und Erweiterung individueller Selbstbestimmung gelegt werden. Anzustreben und zu fördern ist dem Lehrplan zufolge allerdings nicht eine Art der Selbstbestimmung, die dem Einzelwesen blanken Egoismus bzw. völlige Willkürfreiheit zugesteht, sondern eine sozialverträgliche Form der Selbstbestimmung, bei der das Individuum stets auch das Wohl aller im Blick behält. Während sich im Lehrplan der Volksschule keine zusammenhängende Theorie dazu findet, wie eine derartige Form der Selbstbestimmung systematisch aufgebaut und unterstützt werden kann, hat der Philosoph und Pädagoge Immanuel Kant (1724-1804) diesbezüglich bereits vor mehr als zweihundert Jahren eine umfassende Theorie entwickelt. Welche Fördermöglichkeiten und Gefährdungen menschlicher Selbstbestimmung darin benannt werden und ob bzw. inwiefern Kants Theorie noch heute für meine Arbeit in einer öffentlichen Volksschule, in deren Rahmen Schülerinnen und Schüler zu einer sozialverträglichen Selbstbestimmung hingeführt werden sollen, nützlich sein kann, sind jene Fragen, die in der vorliegenden Masterarbeit behandelt werden.

Nach der Klärung des Kantschen Begriffs von Selbstbestimmung, in deren Rahmen deutlich wird, dass Kant Selbstbestimmung als eine Selbstbestimmung des Willens zum Guten auf Basis eigener Vernunft begreift, werden auf hermeneutischem Wege fünf zentrale Komponenten herausgearbeitet, die für eine Selbstbestimmung im Kantschen Sinne unentbehrlich sind. Im Anschluss wird unter Bezugnahme auf Kants Vorstellung von der Natur des Menschen verdeutlicht, inwiefern Kant Erziehung als eine notwendige Bedingung von Selbstbestimmung erachtet. Dass Erziehung mit Kant gleichzeitig aber auch als eine problematische Bedingung von Selbstbestimmung begriffen werden muss, wird im Folgenden erläutert. Dabei wird expliziert, dass die Kunst der Erziehung – ihre Ausrichtung, Vervollkommnung und Verbreitung – nach Kant zum einen selbst problematisch ist und dass es die Erziehung zur Selbstbestimmung zum anderen auch mit einer äußerst schwierigen Aufgabe, nämlich mit dem Problem der Kultivierung der Freiheit des Zöglings bei notwendigem Zwang, zu

tun hat. In der daran anschließenden Skizze des von Kant vorgeschlagenen, erzieherischen Weges zu einer sozialverträglichen Selbstbestimmung werden die auf einander aufbauenden Stufen Kantscher Erziehung – nämlich Wartung, Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung – vorgestellt. Danach werden Bezug nehmend auf die fünf herausgearbeiteten Komponenten Kantscher Selbstbestimmung Gefährdungen benannt, durch die Kant ein erfolgreiches Beschreiten des Weges zu einer Selbstbestimmung, die das Wohl aller berücksichtigt, bedroht sieht. Es folgt die Klärung der Frage, inwiefern Kants Erziehungstheorie noch heute für meine Aufgabe der Hinführung von Schülerinnen und Schülern der österreichischen Volksschule zu einer sozialverträglichen Selbstbestimmung hilfreich sein kann. Die Schlussbemerkung am Ende der Arbeit beinhaltet einen Vorschlag, was über Kants Erziehungstheorie hinausweisend angestrebt werden könnte, um das spätmoderne Individuum für den Versuch, sich im Sinne Kants nach dem Gesetz der Vernunft selbst zu bestimmen, zu stärken.

11.3 Abstract

This Master's thesis deals with processes aimed to prepare, enable and extend individual self-determination of primary school students within the framework of education and instruction at elementary school and in accordance with the current curriculum at Austrian primary schools. According to the curriculum, what should be promoted and aspired is not the type of self-determination that grants pure egotism or total arbitrariness to the individual but a socially acceptable form of self-determination, where the individual always bears the well-being of others in mind. The curriculum for primary schools does not contain a cohesive theory on how such a form of self-determination could be developed and supported systematically, but the philosopher and educationalist Immanuel Kant (1724 - 1804) already developed a comprehensive theory on the topic more than 200 years ago. This Master's thesis will discuss Kant's theory on how self-determination can be promoted, outline potential dangers and examine whether or how his theory could be utilised for the work at public primary schools, where students should be guided towards a socially acceptable level of self-determination.

When clarifying Kant's term of self-determination, it becomes clear that Kant sees self-determination as self-determination of the will for the good on the basis of reason. I will hermeneutically work out five central components which are essential for self-determination in the Kantian sense. Then, with reference to Kant's concept of human nature, I will illustrate how Kant sees education/upbringing as an essential requirement for self-determination. I will then outline that Kant also sees education as a problematic condition of self-determination. According to Kant, the art of education – its orientation, perfection and circulation – is problematic in itself as educating human beings in self-determination is a difficult task and bears the problem of cultivating freedom under force. This is followed by an outline of the educational path to socially acceptable self-determination proposed by Kant, introducing the 5 successive phases of Kantian education – nurture, discipline, culture, refinement and moral training. With reference to the 5 components of Kantian self-determination, I will outline the dangers Kant sees for a successful path towards self-determination that considers the good of everybody. Then I will clarify the question how Kant's educational theory can even now help me in my task to guide students in Austrian primary schools towards socially acceptable self-determination. The closing remarks include a proposal of a goal beyond Kant's educational theory that could be pursued to strengthen postmodern individuals in self-determination according to the law of reason.