

Erziehung zur Freiheit

Kants Methodenlehren in KpV und TL als Antwort auf die Frage nach der Gründung eines (moralischen) Charakters

VON MARIA SCHWARTZ

Wie wird der Mensch ein guter Mensch? Aristoteles schreibt zu Beginn des II. Buchs der *Nikomachischen Ethik*, die vorliegende Untersuchung werde nicht, wie die anderen, um der Forschung (*theōria*) willen unternommen. Man frage nicht, um zu wissen, was Tugend sei, sondern damit man tugendhaft werde (vgl. NE 1103b26–29). Immanuel Kant dagegen scheint die Frage, was Tugend ist beziehungsweise worin eigentlich moralisches Handeln besteht, von derjenigen, wie man moralisch wird, zu trennen. Es scheint nicht ausreichend zu sein, sich einfach mit der „Elementarlehre“ der *Kritik der praktischen Vernunft* (KpV) und derjenigen der *Tugendlehre* als zweitem Teil der *Metaphysik der Sitten* (TL) zu beschäftigen, um dann auch gut zu handeln. Eigene Methoden, andere Bemerkungen sind hierfür notwendig, die sich im letzten Teil beider Schriften als „Methodenlehre“ finden. Beantwortet Kant darin tatsächlich die Frage, wie man moralisch wird, und falls ja, auf welche Weise? Kann Tugend, so die schon bei Platon¹ intensiv diskutierte Frage, vielleicht sogar gelehrt werden? Warum belässt Kant es ferner nicht bei einer einzigen Methodenlehre, sondern bietet seinen Lesern zwei, bei näherem Hinsehen auch noch reichlich verschiedene, an?

Bevor wir die beiden unterschiedlichen Methodenlehren betrachten, werfen wir zunächst einen kurzen Blick auf die Abgrenzung von Elementar- und Methodenlehre. Die ursprünglich aus der Logik stammende Zweiteilung² findet sich sowohl im Aufbau der *Kritik der reinen Vernunft* (KrV) als auch in der *Kritik der Urteilskraft* (KU)³. Während die Elementarlehre die Bedingungen der Vollkommenheit einer Erkenntnis zum Inhalt hat, beschäftigt sich die Methodenlehre mit der Form einer Wissenschaft, mit der Art und Weise, das Mannigfaltige der Erkenntnis zu einer Wissenschaft zu verknüpfen (vgl. Logik 139, 15–18⁴). Diese erste, grobe Kennzeichnung lässt sich jedoch, wie auch andere Einteilungen und Termini aus der theoretischen Philosophie Kants, nicht einfach auf die praktische Philosophie über-

¹ Vgl. besonders *Protagoras* und *Menon*.

² Vgl. G. B. Sala, Kants „Kritik der praktischen Vernunft“. Ein Kommentar, Darmstadt 2004, 340.

³ Nach KU § 60 gibt es zwar keine Methodenlehre der Ästhetik (= Erster Teil der KU), wohl aber eine der teleologischen Urteilskraft (vgl. KU § 79).

⁴ Kant wird im Folgenden zitiert nach der Akademie-Ausgabe: *I. Kant, Kant's gesammelte Schriften*, herausgegeben von der *Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften*, Bände IV–VII und IX, Berlin 1903–1923.

tragen, worauf er zu Beginn der Methodenlehre der KpV selbst hinweist. Als Thema der Methodenlehre benennt er

die Art ... wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüth, Einfluß auf die Maximen desselben verschaffen, d. i. die objectiv praktische Vernunft auch subjectiv praktisch machen könne (KpV 151, 9–12).

In der Methodenlehre der TL geht es darum, nicht nur die Urteilskraft⁵, sondern auch besonders die Vernunft in Theorie und Praxis zu schulen (vgl. TL 411, 24–27) und die „Kraft zur Ausübung der Regeln“ (TL 477, 16) zu erwerben. Es handelt sich also um die Ebene der Vermittlung von Theorie und Praxis. Wie wird das Gute, das man weiß, praktisch, so dass der Einzelne auch tatsächlich gut handelt? In der „Didaktik“ (§§ 49–52), die der *theoretischen* Schulung der Vernunft entspricht, wird als Antwort dann ein „Üben in Gedanken“⁶ vorgeschlagen, das in die entsprechende Praxis münden soll. Die Methodenlehren sind im Vergleich zur Elementarlehre jeweils sehr kurz gehalten – die der KpV umfasst elf Seiten, die der TL nur neun. Dies liegt nicht daran, dass das Thema damit erschöpft wäre – im Gegenteil. Kant weist in KpV 161, 25–31 auf den skizzenhaften Charakter des Abschnitts hin,⁷ der nur die Grundzüge moralischer Bildung und Übung darstellen soll. Als Chronologie der Hauptpunkte lässt sich feststellen:

KpV (151–161)

Das Anliegen der Methodenlehre: Moralität der Gesinnung, Charaktergründung (–153, 12)

Beweis der Empfänglichkeit für die moralische Triebfeder (–154, 16)

Kasuistik in der Erziehung: Falsche Methoden und die neue Methode Kants (–155, 11)

Was ist reine Sittlichkeit? Das Beispiel des Fürsprechers der Anna Boleyn (–157, 6)

Moralische Motivation durch Gefühle oder Begriffe? (–158, 7)

Edle Handlungen und solche aus Pflicht: Die Beispiele Ciceros und Juvenals (–159, 17)

Darstellung der kasuistischen Methode Kants

Übung 1: Beurteilung von a) Gesetzmäßigkeit, b) Moralität fremder und eigener Handlungen (–160, 26)

Übung 2: Lebendige Darstellung der moralischen Gesinnung an Beispielen (–161, 24)

Schlussbemerkung (–161, 31).

⁵ Vgl. GMS 389, 29–35, wo Kant feststellt, dass Gesetze a priori nicht nur aus epistemischen, sondern auch aus motivationalen Gründen der durch Erfahrung geschärften Urteilskraft bedürfen.

⁶ B. Dörflinger, *Ethische Methodenlehre: Didaktik und Asketik* (TL 6: 477–485), in: A. Tram-pota / O. Sensen / J. Timmermann (Hgg.), *Kant's „Tugendlehre“*. A Comprehensive Commentary, Berlin / Boston 2013, 384.

⁷ Worauf bezieht sich Kant, wenn er von einer „Schrift wie diese“ spricht? Zu vermuten ist, dass hier die Methodenlehre, nicht die ganze KpV als „Vorübung“ bezeichnet wird (anders allerdings L. W. Beck, *Kants „Kritik der praktischen Vernunft“: ein Kommentar*, Stuttgart ³1995, 221).

TL (477–485)

Die ethische Didaktik

- § 49 Vorbemerkung zum Erwerb der Tugend und zur Einteilung in Didaktik und Asketik (-479, 26)
- § 50 Erklärung der erotematischen (abfragenden) Methode (-478, 26)
- § 51 Abgrenzung des moralischen zum Religionskatechismus (-479, 4)
Erläuterung der katechetischen Lehrart (-479, 18)
- § 52 Ablehnung guter oder warnender Beispiele (Exempel) als Erziehungsmittel (-480, 13)
Anmerkung: Bruchstück eines moralischen Katechismus
Beispieldialog zwischen Lehrer und Schüler (-482, 29); Hinweise für den Lehrer:
Hinweis 1: Auf die Würde der Tugend achten (-483, 8)
Hinweis 2: Das Bewusstsein der inneren Freiheit als Ziel der Katechese (-483, 31)
Hinweis 3: Der Wert der Kasuistik als Ergänzung der Katechese (-484, 8)
Hinweis 4: Warnung vor der Vermischung von moralischem und Religionskatechismus (-484, 16).

Die ethische Asketik

- § 53 Ziel aller Übung in der Tugend: Das wackere und fröhliche Gemüt (-484, 29)
Komplementarität von ‚stoischer‘ und ‚epikureischer‘ Einstellung (-485, 10)
Zurückweisung der „Mönchsasketik“ und die Grenzen „ethischer Gymnastik“ (-485, 31).

1. Die Gründung eines Charakters: Handeln nach moralischen Maximen oder nach Maximen überhaupt?

Beide Methodenlehren haben zum Ziel, ein nicht nur äußerlich moralkonformes (legales) Handeln, sondern eines aus innerer Motivation, aus moralischer Gesinnung heraus zu bewirken. Worin diese besteht, beantwortet die Methodenlehre der KpV ausführlicher als die der TL. Zu Beginn wird ein zentrales Ergebnis aus der Analytik der Elementarlehre wiederholt: Moralität besteht darin, die Vorstellung des Gesetzes und seine (objektiv notwendige) Befolgung als Pflicht auch als Triebfedern der Handlung vorzustellen (vgl. KpV 151, 13–19). In moderner Terminologie heißt das: Wenn die Vorstellung der Verallgemeinerbarkeit einer Maxime als Motivationsfaktor (Triebfeder) genügt, um die ihr entsprechende Handlung auszuführen, handelt der Mensch moralisch. Wie die Eigenschaft der Verallgemeinerbarkeit allein aber zur Entscheidung führen soll, etwas zu tun oder zu unterlassen, ist zunächst unverständlich. Erfolgversprechender scheint die Vorstellung des eigenen Vorteils oder Schadens zu sein, die in der Erziehung, welche Kinder (ein noch „ungebildetes“ Gemüt, KpV 152, 19) wie auch Erwachsene (z. B. im Falle eines „verwilderten“ Gemüts, KpV 152, 20) betreffen kann, durchaus eine Rolle spielen darf. Sie stellt aber nur den allerersten Schritt dar, eine bloß äußere Lenkung durch ein „Gängelband“ (KpV

152, 23). Erziehung zielt auf die Gründung eines Charakters.⁸ Diese Charaktergründung, die eng mit der Frage der Maximenbildung zusammenhängt, werde ich im Folgenden ausführlicher betrachten und sie in den Kontext der ethischen Schriften einordnen. Einen Charakter hat ein Mensch dann, wenn er nicht notwendig der sinnlichen Motivation bedarf, sondern sich unabhängig davon für die Annahme oder Ablehnung von Maximen entscheidet. Gegründet wird der Charakter durch die bewegende Kraft der reinen Tugend (vgl. KpV 152, 35 und KpV 151, 21) beziehungsweise das moralische Interesse, für das jeder Mensch empfänglich ist. Beim Charakter in diesem Sinne geht es also nicht um „diesen oder jenen Charakter“ (das wäre laut Anthr. 292, 5 f. die Sinnesart), auch nicht um ‚schlechten‘ oder ‚guten‘ Charakter, sondern um die Konsequenz, mit der ein Mensch moralisch gute, vernünftige Maximen verfolgt. Diese Lesart ist jedoch nicht unumstritten.

In der neueren Literatur findet sich das sogenannte „Learning Maxims Problem“, das R. Gressis mit Blick auf Anthr. 291 f. schildert.⁹ Dass ein Mensch Charakter hat und nach festen Grundsätzen handelt, so Kant in diesem Abschnitt der *Anthropologie*, ist selten. Auch in der *Pädagogik* ist zu lesen, dass Kinder nicht nach bestimmten Triebfedern, sondern nach Maximen handeln sollen, nicht gewohnheitsmäßig, sondern aus Einsicht (vgl. Päd. 480 f.). Kant wendet sich an dieser Stelle gegen eine Erziehung der Disziplin, die allein auf Lohn und Strafe beruht, Kinder aber letztlich nur ‚trainiert‘ und unmündig macht: Andere denken für sie (vgl. Päd. 475, 22). Die Gründung eines Charakters als „Fertigkeit, nach Maximen zu handeln“ (Päd. 481, 8–10) sei dagegen das erste Anliegen moralischer Erziehung. Liest man die *Anthropologie* von der *Pädagogik* her, wie Gressis es tut,¹⁰ so lässt sich für die Frage der Charakterbildung folgern, dass es zunächst darum geht, *überhaupt* zu lernen, nach Maximen zu handeln, bevor sich die Frage ihrer Verallgemeinerung stellt.

Diese Folgerung passt gut zu einer beliebten Interpretation des Maximenbegriffs, die vor allem von O. Höffe und R. Bittner vertreten wird. Sie nehmen an, dass Maximen eine Art von Lebensregeln seien. Diese können als Grundsätze verstanden werden, die sich auf der Ebene mittlerer Abstraktion befinden.¹¹ Wenn man Maximen mit Höffe als „normative

⁸ Vgl. KpV 152, 26 f. Im vorangegangenen Teil der KpV spielt die Gründung des Charakters übrigens noch kaum eine Rolle (erwähnt wird er in KpV 99, 9 f.), kündigt sich aber evtl. in der Rede von der „Gründung“ der Maxime des reinen Willens (KpV 74, 7 f.) schon an.

⁹ Vgl. R. Gressis, Recent Work on Kantian Maxims I, in: *Philosophy Compass* 5/3 (2010), 216–227; und Recent Work on Kantian Maxims II, in: Ebd. 228–239; hier: 222; 233 f.

¹⁰ Vgl. Gressis, 217 f.

¹¹ Vgl. A. Trampota, Autonome Vernunft mit moralischer Sehkraft. Die Komplementarität von Allgemeinem und Besonderem bei Immanuel Kant, in: F.-J. Bormann / C. Schröder (Hgg.), *Abwägende Vernunft. Praktische Rationalität in historischer, systematischer und religionsphilosophischer Perspektive*, Berlin / New York 2004, 203–219, hier: 207–213.

Leitprinzip[ien]¹² begreift oder als „Art und Weise, sein Leben als ganzes zu führen“¹³, kann es von ihnen nicht sonderlich viele geben. Auch werden sie nicht einfach besessen, sondern erst im Laufe des Lebens erworben. Eine Problematik zeigt sich nun in der Anschlussfrage, was der kategorische Imperativ noch aussagt, wenn er nur für recht allgemeine Regeln gilt. Eine gute Maxime gliche einem verallgemeinerbaren, guten Vorsatz, der sich auf unterer Ebene in ganz unterschiedlichen konkreten Taten äußern kann – so er überhaupt zur Anwendung kommt. Das aber muss man laut *Anthropologie* und *Pädagogik* eben erst lernen.

Führt man alle Äußerungen Kants über Maximen zu einer systematischen Position zusammen, so lässt sich die geschilderte Interpretation aber nicht halten. Ein dazu alternatives Verständnis, das ich im Anschluss an R. Bubner, H. Köhl und anderen vertrete,¹⁴ lässt sich am besten anhand der Bildung von Maximen verdeutlichen. Jede zurechenbare, vernünftige Handlung wird durch einen Willensentschluss initiiert. Der sprachliche Ausdruck dieses Entschlusses, der auch relevante Situationsbedingungen enthält, ist die einer Handlung zugrundeliegende Maxime. Weil die darin enthaltenen Begriffe *qua* Begriff allgemein sein müssen, gilt eine Maxime immer auch für gleichartige Situationen.¹⁵ Sie muss nicht notwendig bewusst im Vorhinein ausformuliert werden – dann wäre, wie auch Gressis feststellt,¹⁶ der Bereich zurechenbarer Handlungen klein. Aber von jedem Handelnden kann erwartet werden, diese Formulierung, zum Beispiel in rechtfertigender Absicht, im Nachhinein vorzulegen. Die vorwurfsvolle Frage „Was hast du dir nur dabei gedacht?“ mit: „Gar nichts!“ zu beantworten, ist genau genommen immer falsch. Natürlich hat man sich *irgend- etwas* bei seinem Handeln gedacht, war motiviert, einen Entschluss zu fassen und erwartete bestimmte Folgen – nur vielleicht nicht diejenigen, die einem der Fragende nun vorwirft. Der Mensch hat kaum eine Alternative

¹² O. Höffe, Kants kategorischer Imperativ als Kriterium des Sittlichen, in: ZPhF 31 (1977), 354–384, hier: 361.

¹³ Ebd. 360.

¹⁴ Eine vermittelnde Position in der Debatte um die Allgemeinheit von Maximen nimmt J. Timmermann ein (seine Interpretation wird auch von R. Gressis favorisiert, vgl. Gressis, 230), der von einem äquivoken Gebrauch des Maximenbegriffs ausgeht; die Maxime kann sowohl als Handlungsregel wie auch als Lebensregel verstanden werden (vgl. J. Timmermann, Kant's Puzzling Ethics of Maxims, in: The Harvard Review of Philosophy 8 [2000], 39–52). Diese Strategie erscheint aber wie eine Art letzte Zuflucht, wenn es unmöglich ist, einen univoken Wortgebrauch zu erkennen. Warum sollte Kant einen äquivoken Gebrauch, zumal innerhalb eines einzigen Werks wie KpV oder GMS, nicht klarer kennzeichnen? Ein beabsichtigter äquivoker Gebrauch lässt sich m. E. allenfalls in Bezug auf die „oberste Maxime“ in Kants Religionsschrift feststellen (Rel. 31, 23–26; vgl. M. Schwartz, Der Begriff der Maxime bei Kant. Eine Untersuchung des Maximenbegriffs in Kants praktischer Philosophie, Berlin / Münster 2006, 131–144).

¹⁵ Eigennamen, Uhrzeiten usw. sind als Elemente ausgeschlossen, weil sie nicht als Rechtfertigung dienen können. Eine Maxime der Art „Weil ich Maria Schwartz bin, will ich ...“ wäre entweder irrational oder in ihr fehlt, ebenso wie in der Maxime „Da es 15:40 Uhr ist, will ich ...“ der relevante, tiefere Grund für die Handlung.

¹⁶ Vgl. Gressis, 230.

zum Handeln nach Maximen, wenn diese als vollständige Beschreibungen intendierter Handlungen zu begreifen sind.¹⁷ Nicht nur die ethischen Hauptschriften Kants, auch die Religionsschrift sprechen für diese Interpretation. Eine Gegenüberstellung des Handelns nach Triebfedern einerseits und des Handelns nach Maximen andererseits scheint nicht sinnvoll, wenn es dort heißt:

... die Freiheit der Willkür ist von der ganz eigenthümlichen Beschaffenheit, daß sie durch keine Triebfeder zu einer Handlung bestimmt werden kann, als nur sofern der Mensch sie in seine Maxime aufgenommen hat ... (Rel. 23, 3–24, 3).

Der Mensch muss demnach nicht „lernen“, nach Maximen zu handeln – es sei denn in dem Sinne, wie er auch Sprach- und Vernunftgebrauch lernt. Kleine Kinder ausgenommen, die von ihrer sprachlichen Entwicklung her noch nicht über Handlungsbeschreibungen verfügen, handelt jeder, der überhaupt aus eigener Entscheidung, und damit im eigentlichen Sinne „handelt“, nach Maximen.

Ein solches Verständnis des Maximenbegriffs hat etliche Vorteile. Die Skepsis gegenüber der Anwendbarkeit des kategorischen Imperativs und der seit Hegel erhobene Vorwurf der Inhaltsleere wird zwar nicht beseitigt, aber in einem wesentlichen Punkt entkräftet. Es folgt sehr viel daraus, wenn ich bei jeder Handlungsbeschreibung frage, ob sie einer kritischen Rechtfertigung, die auf dem Grundsatz der Verallgemeinerbarkeit basiert, standhalten würde. Zu prüfen ist dabei jeweils die *vollständige* Handlungsbeschreibung mit den für *relevant* gehaltenen Umständen¹⁸, die vom Handelnden *selbst* gegeben wird. Im Sinne dieser Interpretation gibt es, was Kant bisweilen vorgeworfen wird, auch keinen ‚außermoralischen‘ Bereich der Beliebigkeit, der von der moralischen Bewertung ausgenommen wäre.¹⁹ Es gibt einen Bereich des moralisch Erlaubten, der aber erst durch das oberste Prinzip der Moral festgelegt wird, weil alle Willensentschlüsse zumindest den ‚Test‘ des kategorischen Imperativs bestehen müssen. Jede Handlung wird geprüft, und jede hat das Potenzial, unter bestimmten Bedingungen – die in der Maxime sprachlich formuliert werden – nicht mehr verallgemeinerbar, d. h. unmoralisch zu sein. Lediglich bloßes Verhalten ist davon ausgenommen; so spielen unkontrollierbare Körperbewegungen oder innere Zwänge in der moralischen Bewertung keine Rolle – es sei denn, sie sind Konsequenz einer vorangegangenen willentlichen Entscheidung.

¹⁷ Vgl. *Schwartz*, besonders 37–39.

¹⁸ Solche Umstände spielen auch in Kants eigenen Beispielen für Maximen eine große Rolle (vgl. *Schwartz*, 77–97). Voraussetzung der Prüfung ist, dass der Handelnde seine Motive und Kenntnis der Umstände wahrheitsgemäß angibt, was die Schwierigkeit eines jeden Gerichtsprozesses ausmacht.

¹⁹ Bei Höffe: „sittlich irrelevante“ (*Höffe*, 356) Regeln beziehungsweise Tätigkeiten.

Die Bemerkungen zum Charakter als Denkungsart, in denen von der Seltenheit des Charakters und des Handelns nach festen Grundsätzen (vgl. Anthr. 291, 24–292, 2; 292, 11 f.) die Rede ist, lesen sich anders, wenn man sie nicht von der *Pädagogik*, sondern von KpV und TL her deutet. Kant weist auf den Wert von Handlungen nach *festen* Grundsätzen hin, an die man sich selbst gebunden hat (vgl. Anthr. 292, 6–18). Die hier thematisierte, noch nicht moralische ‚Zwischenstufe‘ könnte, statt im Handeln nach Maximen überhaupt, auch darin bestehen, seine Maximen nicht ständig zu wechseln. Wer einmal einen Umstand als Grund für eine Handlung angibt, diesen in gleichartiger Situation – d. h. ohne Angabe zusätzlicher Umstände – aber nicht gelten lässt, handelt nach widersprüchlichen Maximen. Diese Zwischenstufe, nicht willkürlich und letztlich irrational zu handeln, sondern mit einer gewissen Konsequenz, kann laut Anthr. 293, 14–23 auch von einem Tyrannen mit bösem Charakter (im Beispiel der römische Diktator Sulla) erreicht werden. Wie fest aber sind dessen Grundsätze wirklich? Anders gefragt: Können *fest*e Grundsätze überhaupt unmoralisch oder auch nur „bisweilen falsch und fehlerhaft“ sein, wie Kant beiläufig schreibt (Anthr. 192, 10)? Man betrachte den Fall des Suchtkranken, dessen Verhalten, z. B. regelmäßige Beschaffungskriminalität, nur konstant erscheint, obwohl er innerlich zerrissen ist. Nur ein Teil von ihm ‚will‘ seine Taten, z. B. einen Raub, was seine Maximen bereits weniger fest macht. Gleiches nimmt Kant im Grunde für alle Fälle an, wenn er wenig später schreibt: „[D]er Mensch aber billigt das Böse in sich nie“ (Anthr. 293, 30) und letztlich feststellt, dass es keine Bosheit aus Grundsätzen gibt. Da die Festigkeit guter Maximen die Tugend eines Menschen ausmacht, bewegen wir uns bei der Frage nach der Gründung eines Charakters also eigentlich bereits im Bereich der Tugend. Nur moralische Maximen, die vernünftig, nach Kriterien der Verallgemeinerbarkeit, gebildet wurden, werden in gleichartigen Situationen, trotz vielleicht vollkommen anderer Gefühlslage, auch erneut gebildet beziehungsweise gewählt. In Kants Bemerkungen zum Charakter in der *Anthropologie* wird dies nicht zweifelsfrei deutlich. In KpV 152, 26 f. allerdings schreibt er von der *Unveränderlichkeit* von Maximen und dem reinen moralischen Beweggrund, der der *einzig*e ist, der einen Charakter gründet.

Wie geschieht nun die Gründung eines solchen (moralischen) Charakters? Es handelt sich jedenfalls nicht um einen allmählichen Prozess, sondern um einen plötzlichen, inneren Wandel nach Art einer Wiedergeburt (vgl. Anthr. 294, 22–27, und auch Rel. 48, 17–21). Jemand entscheidet sich, seine Maximen sämtlich am kategorischen Imperativ auszurichten, was heißt, notfalls allein aus dem Grund zu handeln, dass die Maxime einer Handlung verallgemeinerungsfähig ist, alternative Maximen es jedoch nicht sind.²⁰ Die Empfänglichkeit für diesen Grund müsste freilich erst bewiesen

²⁰ Eine Entscheidung, der wiederum eine Maxime, und zwar die bereits erwähnte „oberste“ Maxime, entspricht.

werden. Laut der Methodenlehre der KpV ist der Beweis unproblematisch, durch „Beobachtungen, die ein jeder anstellen kann“ (KpV 153, 1), zu erbringen.

2. Die Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft (KpV 151–161)

2.1 *Eine gänzlich neue Methode?*

Die Empfänglichkeit für das moralische Interesse ist demnach empirisch feststellbar. Allerdings wurde nie bewiesen, dass dieses Gefühl (gemeint ist wohl das Gefühl der Achtung) Menschen auch tatsächlich besser machen kann. Nun soll die Methode vorgestellt werden, die zeigt, wie Menschen durch den kategorischen Imperativ motiviert werden können, d. h. in Kants Terminologie, wie „die objectiv praktische Vernunft auch subjectiv praktisch“ wird (KpV 151, 11 f.). Er stellt fest, dass diese Methode

a) nur eine einzige ist

und

b) noch niemals in Gang gebracht wurde (!).

An der bisher ausstehenden Anwendung dieser Methode, die auf dem Gefühl der Achtung aufbaut, scheint es auch zu liegen, dass es bisher keinen Beweis ihres Erfolges gibt.²¹

Vor der eigentlichen Darstellung²² der Methode liefert Kant den schon angekündigten Beweis der Empfänglichkeit für das Sittengesetz als moralische Triebfeder. Interessanterweise setzt er dabei nicht introspektiv an, etwa beim eigenen Gewissen. Der ‚Beweis‘ wird stattdessen am Beispiel von Alltagsdiskussionen (dem „Räsonniren“, KpV 153, 17) über das Handeln *anderer* Menschen geführt, welches auch vom philosophisch Ungeübten scharfsinnig und genau bewertet wird. Der vom letzteren angelegte Maßstab ist derselbe wie der im vorangegangenen Teil der KpV bereits philosophisch entwickelte: Die Reinheit und Lauterkeit der Absicht wird überprüft. Eine Handlung wird nur dann für moralisch gehalten, wenn als ihr eigentlicher Beweggrund keine eigennützigen Interessen zu vermuten sind.

Und genau hier setzt die Methode an: In der Erziehung wäre es hilfreich, auf diesen „Hang[.] der Vernunft“ (KpV 154, 17 f.) zurückzugreifen und die Urteilskraft von Kindern anhand des Vergleichs und der moralischen Beurteilung von Lebensläufen zu schulen. Das aber hat bisher kein Erzieher getan beziehungsweise – wie sich herausstellen wird –, zumindest nicht in der richtigen Weise. Im gesamten übrigen Teil der Methodenlehre der KpV geht es vor allem auch um die Abgrenzung zur bisher praktizierten Art und Weise der moralischen Bildung.

²¹ Ähnlich antwortet Kant auf Sulzers Anfrage, warum den Lehrern der Tugend so wenig Erfolg beschieden sei: Sie seien mit der falschen Methode vorgegangen (vgl. GMS 411, 24–38).

²² Bezeichnenderweise spricht er vom „Entwerfen“ dieser Methode (vgl. KpV 153, 11 f.). Sie war, so unterstreicht Kant damit noch einmal, vor ihm noch nicht vorhanden.

Das Spiel der Urteilskraft, d. h. die Praxis des moralischen Urteilens, kann zwar nicht die Sittlichkeit selbst bewirken, aber doch bei Kindern eine Grundlage für sie bilden. Es entsteht die Gewohnheit, moralische Handlungen hochzuschätzen und unmoralische zu verabscheuen (vgl. KpV 154, 34–155, 1). Der Fehler herkömmlicher Erziehung liegt laut Kant in der Darstellung von Beispielen „überverdientlicher“ oder edler Handlungen, wie sie etwa Helden in zeitgenössischen Romanen vollbringen.²³ Die durch allzu heroische Beispiele bewirkte Seelenerhebung geht aber schnell vorüber. Sie führt, so warnt Kant, nicht zur festen Entscheidung, zur „Herzensunterwerfung unter Pflicht“ (KpV 155, 31), welche von Dauer ist und, so kann man ergänzen, der Gründung eines Charakters im obigen Sinne entspricht. Die Biographien, an denen geübt wird, sollten daher besser diejenigen real existierender, noch lebender oder historischer Personen sein (vgl. KpV 154, 21).

Dass die Frage, worin moralisches Handeln besteht, durch die gemeine Menschenvernunft schon längst entschieden ist (und nur durch Philosophen mitunter angezweifelt wird²⁴), wird nun an einem solch „realen“ Beispiel erläutert. Man solle von einem Mann berichten, im Beispiel dem standhaften Fürsprecher der Anna Boleyn, der nicht nur den Gewinn verachtet, sondern den auch der Verlust von Freunden, Besitz, Freiheit und zuletzt die Bedrohung seines Lebens nicht dazu bewegen kann, gegen eine Unschuldige auszusagen. Schon bei einem zehnjährigen Jungen kann diese Erzählung, so Kant, nur Bewunderung und Verehrung bis hin zum „lebhaften Wunsche, selbst ein solcher Mann sein zu können“ (KpV 156, 17 f.) bewirken. Inwiefern es sich bei diesem Beispiel wirklich um eine „trockne und ernsthafte Vorstellung der Pflicht“ (KpV 157, 11) handelt, die sich von der Heroik zeitgenössischer Literatur unterscheidet, ließe sich nun diskutieren. Sowohl die Schilderung des Fürsprechers der Anna Boleyn als auch das später angeführte Beispiel Juvenals scheinen kaum einer realen Biographie entnommen worden zu sein. Dennoch wird Kants Anliegen deutlich, alle denkbaren anderen Motivationsfaktoren auszublenden und die Sittlichkeit „rein“ darzustellen. Denn nur dann kann sie auf die Seele wirken. Das Bild der Heiligkeit und Tugend zeige sich im Leiden am herrlichsten (vgl. KpV 156, 31). Von der klassischen Heiligenlegende, die einem an dieser Stelle einfallen mag, ist er jedoch weit entfernt. Moralisches, selbstloses Handeln soll nicht als Verdienst, sondern als Notwendigkeit betrachtet werden, die

²³ Ist diese Methode eine andere als die in der Antwort auf Sulzer in GMS 411, 24–38 zurückgewiesene? Kritisiert wird auf den ersten Blick nicht der Einbezug von Vorteilen, sondern ganz im Gegenteil die Darstellung phantastischer Tugend, die ohnehin nicht erreichbar ist, da sie „die menschlichen Kräfte übersteigt“ (TL 433, 35). Da alles Verdienstliche jedoch auch „Belohnung“, zumindest in Form einer „moralischen Lust“, nach sich zieht (vgl. TL 391, 12), wird es zu Recht in KpV 159, 5–7, in die Nähe des Vorteilhaften gerückt. Zur Aversion Kants gegen Romane vgl. insbesondere Päd. 473, 19–27.

²⁴ Vgl. zur Verwirrung der der gemeinen Menschenvernunft eigentlich „klaren“ Angelegenheit durch die Philosophen auch den ähnlichen Seitenhieb auf diese in GMS 404, 23–28.

dem Bewusstsein der Pflicht entspringt.²⁵ Man wird immer auch Schuld bei Menschen finden, so Kant in einer Fußnote (KpV, 155, 33–38), wobei schon eine glückliche gesellschaftliche Position oder eine günstige Veranlagung als „Schuld“ gelten kann. Denn durch die Ungleichheit der Menschen und die „bürgerliche Verfassung“ werden Vorteile auf Kosten anderer erworben. Schon deshalb, so wohl die naheliegende Schlussfolgerung an dieser Stelle, ist selbstloses Handeln als Ausgleich geboten.

Die bisher von Pädagogen praktizierte Methode krankt nicht nur daran, fiktive heroische Charaktere darzustellen; sie ist auch darauf angelegt, durch die Darstellung edler Handlungen Gefühle auszulösen. Enthusiastische Gefühle taugen jedoch durch ihre Flüchtigkeit nicht nur nicht zur Triebfeder, sondern können darüber hinaus sogar dem Ziel der Methode entgegenwirken.²⁶ Interessant ist an dieser Stelle die Begründung Kants: Gefühle bewirken entweder gleich etwas oder gar nichts – sie reizen das Herz, stärken es aber nicht. Weiter schreibt er:

Grundsätze müssen auf Begriffe errichtet werden, auf alle andere Grundlage können nur Anwandlungen zu Stande kommen, die der Person keinen moralischen Werth ... verschaffen können ... (KpV 157, 28–31).

Da sich in den wenigsten Fällen unmittelbar nach dem Lesen eines Heldenromans die Gelegenheit zu heroischem Handeln bietet, verpufft eine gefühlsmäßige „Anwandlung“ leicht im Nichts. Wie aber können Begriffe ihre Wirkung entfalten? Dies funktioniert nur, wenn die Bewunderung der Sittlichkeit nicht in Bezug auf die Menschheit ganz allgemein geschieht, sondern in Relation zum Individuum. Objektive Gesetze, d. h. solche Handlungsbeschreibungen, die verallgemeinerbar sind, gehen einen persönlich an. Die *Zuversicht zu sich selbst* ermöglicht dann auch das Bewusstsein der eigenen moralischen Gesinnung.²⁷ Der Prozess der Aneignung objektiver Gesetze muss vom Subjekt aktiv vollzogen werden und verändert es dadurch grundsätzlich. Der Mensch verlässt sein gewohntes Element, verleugnet sich damit in gewissem Maße selbst und gibt sich, indem er sich mit dem moralischen Gesetz – im eigentlichen Sinne gibt es nur ein einziges, eben die Forderung der Verallgemeinerbarkeit – identifiziert, „in ein höheres“ (KpV 158, 4).²⁸

²⁵ Auch in der Religionsschrift warnt Kant ausdrücklich vor der Bewunderung heroischer Taten: „Denn so tugendhaft Jemand auch sei, so ist doch alles, was er immer Gutes thun kann, bloß Pflicht; seine Pflicht aber thun, ist nichts mehr, als das thun, was in der gewöhnlichen sittlichen Ordnung ist, mithin nicht bewundert zu werden verdient“ (Rel. 48, 36–49, 3).

²⁶ Sie sind „zweckwidrig“ (KpV 157, 15). Eventuell rechnet Kant hier damit, dass die Überforderung der Kinder – die noch „weit zurück“ im Befolgen und der Beurteilung einfacher Pflichten sind (vgl. KpV 157, 17) – Resignation bewirkt.

²⁷ Vgl. KpV 157, 32. Vgl. außerdem zur Rolle des Vertrauens/der Hoffnung Rel. 68, 15 f.: „... allein ohne alles Vertrauen zu seiner einmal angenommenen Gesinnung würde kaum eine Beharrlichkeit, in derselben fortzufahren, möglich sein.“

²⁸ Sommerfeld-Lethen schreibt, dass dem Menschen allenfalls eine „lose“ Koppelung an die Moral möglich, ein durchgängig moralisch motiviertes Leben dagegen unmöglich sei. Kant

2.2 Hilfreiche und weniger hilfreiche Beispiele

Beide Methoden, die herkömmliche, verdienstliche²⁹ und die Methode Kants (eine Handlung wird bloß als Pflicht dargestellt), arbeiten mit Fallbeispielen. Zwei klassische, schon von Cicero gebrauchte Beispiele³⁰, sind laut Kant ungeeignet: Im ersten opfert sich ein Schiffbrüchiger, um anderen Schiffbrüchigen das Leben zu retten, im zweiten stirbt ein Mensch um seines Vaterlandes willen. Warum ist die Schilderung dieser Fälle wenig hilfreich? Diese taugen nicht zur reinen Darstellung der Pflicht, da bei ihnen nicht einmal geklärt ist, ob es überhaupt (vollkommene) Pflicht ist, so zu handeln; auch verletzt ein Mensch mit der Preisgabe des eigenen Lebens in jedem Fall eine Pflicht gegen sich selbst. Es sollte sich in den verwendeten Beispielen besser um eindeutige, unerlässliche Pflicht handeln (KpV 158, 22)³¹, wie in dem vom römischen Dichter Juvenal angeführten: Der Befehl, gegen jemanden lügenhaft auszusagen, darf selbst „vor dem herbeigeschleppten Stier“ nicht befolgt werden. Dieses Beispiel wird von Kant häufiger verwendet³², was nicht verwundert, denn es eignet sich, wie schon das Beispiel des Fürsprechers der Anna Boleyn sowohl zur Darstellung einer ganz „reinen“ Triebfeder als auch der Verwerflichkeit des Meineids – ein Thema, das ihm besonders wichtig ist. Das Grundanliegen besteht darin, durch reale Beispiele bewusst zu machen, dass die moralische Triebfeder nicht nur ohne weitere Motive, sondern sogar trotz erheblicher konträrer Anreize stark genug ist, Menschen dazu zu bewegen, der Pflicht alles nachzusetzen (vgl. KpV 159, 8).

2.3 Die zwei Übungen der kasuistischen Methode Kants

Die kasuistische Methode Kants umfasst zwei verschiedene Arten von Übungen:

1) Die erste Übung entspricht dem anfangs erwähnten Beweis der Empfänglichkeit für die moralische Motivation. Sowohl eigene Handlungen als auch die Handlungen anderer werden auf ihre Gesetzmäßigkeit hin beur-

scheint es aber, was sich hier und später besonders in der Religionsschrift zeigt, durchaus darum zu gehen, sein Leben der Moral zu unterstellen. (Vgl. C. Sommerfeld-Lethen, *Wie moralisch werden? Kants moralistische Ethik*, Freiburg i. Br. / München 2005, 122 f.)

²⁹ „Verdienstlich“ ist nach TL 391, 6, alles, was „über das Pflichtgesetz der Handlungen hinaus geht“, d. h. sogar das „Handeln aus Pflicht“ selbst. Letzteres kann hier aber nicht gemeint sein, da genau dies durch die kantische Methode erreicht werden soll.

³⁰ Vgl. Cicero, *De off.* III, 90, zum Schiffbruchbeispiel und *De fin.* III, 64: Das Vaterland muss uns teurer sein als wir selbst. Zum Dilemma der beiden Schiffbrüchigen vgl. auch RL 235 f., wo Kant die Rettung des eigenen Lebens auf Kosten anderer zumindest als „unrecht“ (RL 236, 7) betrachtet.

³¹ Nur bei diesen, so lässt sich ergänzen, ist auch das Vermögen, sie erfüllen zu können, bei jedem Menschen vorauszusetzen, wodurch der Gefahr von Überforderung und Resignation begegnet werden kann.

³² Vgl. Beck, 298, Fußnote 86.

teilt; verschiedene Pflichten werden ihnen zugeordnet, wobei auch mehrere pro Handlung möglich sind. Nach Feststellung der sittlichen Richtigkeit (Legalität) einer Handlung wird nach ihrer Moralität gefragt: der Motivation oder Gesinnung des Handelnden. Durch diese Beschäftigung der Urteilskraft soll das Sittliche lieb gewonnen und ein Interesse an sittlich guten Handlungen hervorgebracht werden. Wie ein Naturforscher, der Insekten studiert – im Beispiel Leibniz –, entdeckt man selbst an anfangs abstoßenden Forschungsobjekten eine ‚Zweckmäßigkeit der Organisation‘ und freut sich daran. In übertragener Hinsicht freut sich also derjenige, der eigenes und fremdes Handeln unter moralischen Gesichtspunkten beurteilt, an der Fähigkeit der Vernunft, sich selbst zu bestimmen.

Dass diese Übung noch nicht ausreicht, liegt daran, dass zunächst nur ein Interesse an der Beschäftigung des Beurteilens geweckt wird. Die Form der Schönheit, die die Tugend begleitet, bewirkt eine Harmonie der Vorstellungskräfte. Besonders die Beurteilung der Sittlichkeit anderer, so klingt hier an, kann durchaus Freude machen, ohne dass daraus sogleich Konsequenzen für die eigene Lebensführung gezogen werden.³³

2) Die zweite Übung besteht daher in der schon erwähnten, lebendigen Darstellung der moralischen Gesinnung mit Hilfe biographischer Beispiele. Erst eine Darstellung innerer Freiheit kann auch das Bewusstsein dieser Freiheit beim Betrachtenden selbst erwecken. Das Bewusstsein der Unabhängigkeit von „Neigungen und Glücksumständen“ erweckt die Achtung für uns selbst (KpV 161, 13–19)³⁴, auf der sich die gute sittliche Gesinnung gründen kann³⁵. Anders als momentaner Enthusiasmus führt diese Achtung zur Gründung des Charakters. Darin besteht das eigentliche Ziel der Methode, das durch die zweite Übung erreicht wird, wogegen die erste Übung der Urteilskraft in der Unterscheidung unmoralischer von moralischen Handlungen nur die Grundlage dafür bildet.

Soweit zur Methodenlehre der KpV. Enthält die Methodenlehre im letzten Teil der *Tugendlehre* der *Metaphysik der Sitten* nun wesentlich Neues oder gar anderes als die der KpV?

³³ Ein ähnlicher Hinweis findet sich in GMS 407, 29 f.: Der lebhafte Wunsch für das Gute ist nicht sofort mit der Realität des Guten gleichzusetzen.

³⁴ Problematisch mag erscheinen, dass die Wirklichkeit des Gefühls (der Achtung? Vgl. KpV 153, 3) ja vorher als Grundlage der Methode bereits vorausgesetzt wurde. Dieses Paradox löst sich, wenn zwischen der Potenzialität und der aktiven, praktisch wirksamen Achtung unterschieden wird. Vgl. ebenso die zwei ‚Modi‘ der Tugend als Vermögen, und Vermögen „als Stärke“ in TL 397, 12–16.

³⁵ Die wiederholte Betonung des Gefühls der Achtung und der Empfänglichkeit für diese passt schlecht zur These Sommerfeld-Lethens, dass Kant ohne personinterne Motive auskomme (vgl. *Sommerfeld-Lethen*, 35). Was bedeutet es ferner, dass „Motivation ... nicht einen inneren Zustand einer Person ausdrückt, sondern eine Habitualisierung moralischer Maximen“? (Ebd. 124; Hervorhebung von M. Sch.)

3. Die ethische Methodenlehre (TL 477–485)

Da Tugend nichts anderes ist als die „Stärke der Maxime des Menschen in Befolgung seiner Pflicht“ (TL 394, 15–17), scheint sich Kant in diesem Abschnitt dem gleichen Thema zu widmen wie bereits in der Methodenlehre der KpV. Die Gesetze der reinen praktischen Vernunft sollen Einfluss auf die Maximen erhalten, wodurch letztere fester werden und trotz entgegenstehender sinnlicher Anreize zur Anwendung kommen. Auch hier geht es um die Gründung eines Charakters, um eine Ausrichtung der gesamten Motivationsstruktur an der Vernunft und ihrem obersten Moralprinzip.

Die Methodenlehre der TL ist in formaler Hinsicht, durch die Paraphrazenzählung einerseits und ihre zwei Teile andererseits, stärker durchstrukturiert als die der KpV. Sie teilt sich in die ethische Didaktik, die theoretische Lehre der Tugend, zu der auch die Entwicklung eines moralischen Katechismus gehört, und in die eigentliche Übung, die ethische Asketik (von griech. *askein*: üben).

3.1 Die Didaktik – moralische Katechese und Kritik der Kasuistik

Schnell wird deutlich, dass in der *Didaktik* nicht nur Ergebnisse der KpV wiederholt werden. Ging es dort allein um die Inhalte des ‚Unterrichts‘, so geht es hier zunächst um die Art der Vermittlung. Der Schüler hört weder nur zu noch handelt es sich um ein wechselseitiges Fragen analog der sokratischen Maieutik. Kant plädiert stattdessen für eine „katechetische“ Methode, in der vorrangig der Lehrer fragt, der Schüler nur antwortet. Inwiefern diese wirklich im Gegensatz zur sokratisch-dialogischen Methode steht, wird nicht vollkommen deutlich.³⁶ Der Vernunft statt dem Gedächtnis etwas abzufragen, wird in TL 478, 8–11 als Hauptkennzeichen der dialogischen Methode benannt. Die katechetische Methode besteht dagegen darin, Begriffe aus dem Gedächtnis abzufragen, und zwar deshalb, „weil der Schüler nicht einmal weiß, wie er fragen soll“ (TL 479, 11). Bei Kants Katechese wird jedoch auch alles „aus der eigenen Vernunft des Menschen entwickelt“ (TL 483, 11 f., vgl. auch TL 480, 16) und dann erst im Gedächtnis bewahrt.

Ein Beispiel der moralischen Katechese, die in jedem Fall getrennt und *vor* der religiösen Katechese gelehrt werden sollte, findet sich in dem mit „Anmerkung. Bruchstück eines moralischen Katechism.“ überschriebenen Abschnitt. Nach der Schilderung eines fiktiven Dialogs zwischen Lehrer und Schüler, der die Ethik Kants anhand ihrer Grundbegriffe skizziert,³⁷

³⁶ Vgl. dazu auch Beck, 220, der – in Bezug auf etwa GMS 404, 4 f., richtig, in Bezug auf die Methodenlehre der TL und die von ihm angeführte Stelle in TL 376, 28, aber irreführend – von Kant als Vertreter einer *sokratischen* Methode spricht. Vgl. außerdem Dörfinger, 390 f.

³⁷ Allerdings, das kann hier nur angemerkt werden, findet sich darin mindestens eine „unkantisch“ erscheinende Stelle in Bezug auf Kants Religionsphilosophie (vgl. TL 482, 21–24). Eine

folgen einige allgemeinere Hinweise. Vor allem gilt es, dem Schüler die Schändlichkeit, nicht etwa die Schädlichkeit des Lasters für den Täter nahezubringen (vgl. TL 483, 1–3). Das Ziel der Katechese besteht in der Erweckung des „Bewußtsein[s], über sie [Übel, Drangsale, Leiden des Lebens und Tod; Hinzufügung M. Sch.] alle erhoben und Meister zu sein“ (TL 483, 22).³⁸ Diese Erkenntnis seiner selbst³⁹ als freies Wesen erhebt die Seele in positiver, dauerhafter Weise (und nicht „flüchtig und vorübergehend“, KpV 155, 30).

Der folgende § 52 liest sich wie ein kritischer Nachtrag zur kasuistischen Methode der KpV. Kant geht auf den Wert guter Beispiele ein – sei es das des Lehrers oder das anderer Schüler – und warnt vor ihrem Gebrauch, weil sie keine Tugendmaxime begründen können. Triebfeder moralischen Handelns muss das Gesetz, nicht das Verhalten anderer Menschen sein. Die bloße Angewohnheit, zu der die Nachahmung anderer führen kann, steht in Widerspruch zur inneren Freiheit.⁴⁰ Das Beispiel, das im moralischen Katechismus verwendet wird, thematisiert folglich nicht das Verhalten anderer, sondern führt dem Schüler die (hypothetische) Situation vor Augen, dass er selbst sich durch eine Lüge, die anderen schadet, einen Vorteil verschaffen könnte (vgl. TL 481, 28–31). Nur kurz vor dem Übergang zum knappen zweiten Teil der Methodenlehre der TL findet sich noch eine positive Bemerkung zur Rolle der Kasuistik, die den „Verstand der Jugend schärft“ (vgl. TL 484, 3). Durch sie soll, so die Wiederholung der in der KpV angeführten „Naturforscher-Analogie“ (KpV 160, 7–13), das Interesse an der Sittlichkeit geweckt werden, da der Mensch naturgemäß das liebt, womit er sich viel, bis hin zur Wissenschaft, beschäftigt hat. Diese der Fähigkeit der Ungebildeten angemessene Beschäftigung (vgl. TL 483, 37) entspricht aber nur der ersten Übung der Methodenlehre, wie sie in der KpV geschildert wurde.

3.2 Die Asketik – Frohsinn und Freiheit

Die ethische Asketik wird in einem einzigen Paragraphen (§ 53) abgehandelt. Auch hier scheint es sich um einen Zusatz zu Gedanken aus der KpV, wenn nicht sogar um deren Relativierung zu handeln. Es wird nicht erneut

ausführliche Untersuchung der acht Schritte des „Bruchstücks“ unternimmt *Dörflinger*, 393–405, der noch weitere Inkonsistenzen feststellt.

³⁸ Dieses Bewusstsein, welches „Beschluss“ (TL 483, 12) der ethischen Didaktik sein soll, hat Kant, wie in einer seiner wohl bekanntesten Passagen, dem „Beschluss“ der KpV, deutlich wird, selbst empfunden (vgl. KpV 161).

³⁹ Vgl. zum Wert der Selbsterkenntnis den Abschnitt „Von dem **ersten Gebot** aller Pflichten gegen sich selbst“ in TL 441 f. (§§ 14/15).

⁴⁰ Vgl. die ausführlichere Erläuterung in Abschnitt XIV (TL 407) der Einleitung zur Tugendlehre und außerdem Anthr. 147, 14–16: „Tugend ist die moralische Stärke in Befolgung seiner Pflicht, die niemals zur Gewohnheit werden, sondern immer ganz neu und ursprünglich aus der Denkungsart hervorgehen soll.“

auf der Reinheit der Triebfeder insistiert, sondern im Gegenteil erläutert, wie man zu einer gefühlsmäßigen Einstellung zur Pflicht gelangt. Alle Regeln zielen letztlich darauf ab, eine ‚wackere und fröhliche Gemütsstimmung‘ zu erreichen, welche die Liebe zur Pflicht ausdrückt. Etwas, was man nur wie einen Frondienst ausübt, hat keinen inneren Wert für den, der es tut.⁴¹ Diese Stelle ist bemerkenswert, da in Kants ethischen Schriften häufig vom „sittlichen Wert“ (wie etwa in GMS 398, 14) oder vom „moralischen Wert“ (wie etwa in KpV 157, 30) der Handlung oder Person die Rede ist, selten dagegen⁴² vom „inneren Wert“. Dieser scheint hier *für* die handelnde Person zu gelten und mit der Gemütsstimmung zusammenzuhängen. Wird die Bedeutung der Reinheit der Triebfeder an dieser Stelle relativiert? Pflichten sollen keineswegs *aus*, aber doch *mit* Lust erfüllt werden. Man empfindet Lust an seinen moralisch guten Handlungen, wiewohl man diese auch im kontrafaktischen Falle, dass die Lust daran fehlte, ausführen würde. Soweit wäre die Reinheit der Triebfeder gewahrt, weil sie das letzte, ausschlaggebende Motiv einer Handlung ist. Kant stellt allerdings fest, dass, wer die Pflicht nicht liebt, dann zumindest die Gelegenheit ihrer Ausübung „so viel [wie] möglich“ flieht (TL 484, 29). Wie man sich diese Flucht konkret vorzustellen hat, bleibt im Dunkeln. Vielleicht ahnt jemand bereits, dass an der nächsten Straßenecke ein Bettler sitzen könnte und gibt, um eine Entscheidung zur Wohltat gar nicht erst treffen zu müssen, das mitgeführte Kleingeld im nächstliegenden Laden aus. Von einem festen, tugendhaften Charakter könnte dann aber wohl nicht mehr die Rede sein.

Auf der Priorität der rein vernünftigen Motivation, die Handlungen erst zu moralischen macht, zu beharren, ist innerhalb des kantischen Theoriegebäudes zwar sinnvoll. Dass jemand aber tatsächlich allein aus dieser Motivation heraus, ohne jegliche weitere motivierende Faktoren handelt, scheint gar nicht erstrebenswert. Das moralische Handeln des im Gram versunkenen, eigentlich nur mit sich selbst beschäftigten Wohltäters mag zwar klar als solches erkennbar sein (aus diesem methodischen Grund wird es in GMS 389, 20–27 auch angeführt). Das Ideal aber besteht in einem fröhlichen, gefühlsmäßig an seinen guten Handlungen beteiligten und dadurch bereicherten Menschen.

Auch im nächsten Abschnitt verweist Kant auf die Komplementarität von ‚stoischer‘ und ‚epikureischer‘ Einstellung. Gemäß stoischem Ratschlag solle man lernen, Entbehrungen und Übel im Leben zu ertragen – eine „Diätetik“, die die moralische Gesundheit bewahre. Weil diese Art von Gesundheit ganz analog zur körperlichen aber selbst nicht gefühlt wird, entspricht sie einem nur ‚negativen‘ Wohlbefinden. Sie erscheint geradezu

⁴¹ Vgl. auch Kants Erwiderung auf die Kritik Schillers in Rel. 23 f., die von ähnlicher Wortwahl geprägt ist.

⁴² In Anthr. 292, 24 f., wird dem Charakters „innerer Wert“ zugesprochen, in GMS 454, 37, der Person.

unvollkommen und muss daher durch das „fröhliche Herz“ (TL 485, 5) des Epikur ergänzt werden.

Ähnlich wie in der Religionsschrift⁴³ setzt Kant dann bei den Hindernissen echten Wohlbefindens an: Selbstaufgelegte und -vollstreckte Strafen oder Bußen im Sinne einer „Mönchsasketik“ verhindern den Frohsinn und bergen sogar das Potenzial, die Anhänger der Tugend zu vertreiben. Während es zwar Pflicht ist (vgl. TL 485, 25), etwas innerlich zu bereuen in der Absicht, sich zu bessern, weisen rein äußerliche Bußübungen auf den geheimen Hass des Gesetzes und der Tugend hin.⁴⁴ Die „ethische Gymnastik“, worunter Kant die Bekämpfung der Naturtriebe versteht, hat Grenzen. Sie soll zur Freiheit, nicht zur Unterdrückung von Trieben führen (vgl. TL 485, 19–22). Ein Kampf ist lediglich im Konfliktfall, wenn Triebe einer moralischen Pflicht entgegenstehen, sinnvoll und notwendig. Wird dieser Kampf gewonnen, trägt die Freude über die innere Freiheit zum erwähnten wackeren und fröhlichen Gemüt bei.

4. Die beiden Methodenlehren im Vergleich: Fallbeispiele oder Katechese?

Nicht nur die Didaktik, auch die Asketik setzt im Vergleich zur KpV neue Akzente. Worin genau bestehen nun die Unterschiede, und wo liegen die Gemeinsamkeiten? Das gemeinsame Anliegen der Methodenlehren ist die Gründung des (moralischen) Charakters. Der Mensch soll aus eigener Überzeugung und vor allem konstant und dauerhaft, nicht nur gelegentlich gut handeln, d. h. seine Maximen sämtlich auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin prüfen. Wiewohl moralische Erziehung auch Erwachsene betreffen kann, ist in beiden Methodenlehren ganz vorrangig an Kinder und Jugendliche gedacht.⁴⁵

⁴³ Die Religionsschrift verfolgt unter anderem das Anliegen, bestimmte Hindernisse, z. B. die „Selbsttäuschungen in Religionssachen“ (Rel. 200, 11), wegzuräumen (vgl. auch Rel. 38, 31–33); erst dann kann der Feind des Guten – der hier nicht mit den Neigungen zu identifizieren ist – bekämpft werden (vgl. Rel. 57–59).

⁴⁴ Vgl. auch Sommerfeld-Lethens Behandlung des moralischen Scheins in § 14 der *Anthropologie* (vgl. *Sommerfeld-Lethen*, 281–285). Wechselseitige, äußerliche Achtungsbezeugung wird von Kant insofern als Weg zur Tugend verstanden, als daraus auch „Ernst werden kann“. Bereits in Anthr. 153, 9–12, wird allerdings zusätzlich zur Selbstprüfung aufgefordert: Der Schein des Guten ist zwar an anderen, nicht aber an sich selbst zu achten. Eine äußerliche Übung im Sinne des „So-tun-als-ob“ reicht nicht aus. Falls es, so Sommerfeld-Lethen, für den Handelnden *selbst* besser wäre, das moralisierende Mittel des Scheins zur Verfügung zu haben (vgl. ebd. 292), so stünde dies zumindest in Spannung zu Kants ungewöhnlich scharfer Verurteilung der trügerischen Gewissensruhe und der Unredlichkeit, die den Keim des Guten daran hindert, sich zu entwickeln (vgl. Rel. 38, 23–33).

⁴⁵ Was sich in der KpV z. B. an der Rede von den „Erzieher[n] der Jugend“ (KpV 154, 275) und dem Beispiel des zehnjährigen Knaben (vgl. KpV 155, 20 f.) zeigt. In der TL ist unter anderem die Rede vom „noch rohen Zögling“ (TL 478, 29), einem „Knaben“ (TL 480, 6) sowie den „versammelten Kinder[n]“ (TL 483, 34).

Bei der Vorstellung der Methoden, das gesteckte Ziel zu erreichen, endet aber die Gemeinsamkeit. In der KpV schlägt Kant vor, anhand von biographisch-historischen Fallbeispielen ein Interesse an der Tugend zu wecken, das schließlich verinnerlicht wird. In der Didaktik der TL setzt er dagegen auf die katechetische Belehrung. Selbst Kindern werden schon, in einfachen Worten, die Grundgedanken kantischer Ethik erläutert beziehungsweise wiederholt abgefragt. Zweitens ist es laut der TL wichtig, sich eine bestimmte Gemütsstimmung zu bewahren, die durch allzu strenge Askese verloren gehen kann. In beiden Methodenlehren werden Kants eigene Vorschläge interessanterweise mit anderen zeitgenössischen Methoden kontrastiert: In der KpV ist es die Darstellung „überverdienstlicher Pflichten“ anhand von Romanhelden, in der TL die religiöse Katechetik und die „Mönchsasketik“, gegen die sich Kant wendet. Der Bezug auf zwei Methoden aus dem religiösen Bereich an dieser Stelle ist kein Zufall. Der moralische Katechismus soll den religiösen nicht ersetzen, aber ihm laut TL 478, 29–35 vorgeschaltet werden; keineswegs solle man beide vermischt vortragen.⁴⁶ Dass Kant konkrete Veränderungen im Bildungsbereich erzielen will, zeigt sich auch in Rel. 10, wo er vorschlägt, eine Vorlesung über die reine philosophische Religionslehre anhand eines Leitfadens „wie etwa dieses Buch“ (Rel. 10, 25; gemeint ist die Religionsschrift) in das akademische Programm der theologischen Ausbildung „als zur vollständigen Ausrüstung des Candidaten erforderlich“ (Rel. 10, 26 f.) aufzunehmen. Der pädagogische Impetus, der bereits in der Religionsschrift immer wieder durchbricht, verstärkt sich im letzten Teil der TL; auch in dem direkt auf die Methodenlehre folgenden „Beschluss“ wird der Eindruck einer thematischen Zugehörigkeit, ja geradezu einer Überleitung zur Thematik der wenige Jahre früher entstandenen Religionsschrift (Rel.: 1793/94, TL: 1797) erweckt.⁴⁷

Übereinstimmung herrscht in den beiden Methodenlehren lediglich in der Bewertung der ersten Übung der Kasuistik. Die auch in Alltagsdiskussionen unternommene moralische Bewertung von Fällen wird befürwortet, da jeder Wissenschaftler, so auch der Moral-„Forscher“, seinen Gegenstand letztlich lieb gewinnt. Diese Forschung ist keine rein theoretische, wie sie in der Elementarlehre unternommen wurde. Fallbeispiele sollen die Liebe zum Gesetz durch dessen Anwendung in Diskussionen wecken.

Während die Kasuistik in der KpV weitergeführt und als einzige Methode zu diesem Zweck vorgestellt wird, erwähnt die TL sie nur noch kurz als Ergänzung der Katechetik. Eine Darstellung historischer Beispiele wie

⁴⁶ Vgl. auch die dringliche Wiederholung dieses Rates in TL 484, 9–16. Aufgegriffen wird die Thematik außerdem in Päd. 494, 34–495, 2.

⁴⁷ Nicht nur wegen der zumindest relativen Nähe der Entstehungszeiten, sondern auch wegen der dort schon ausgeführten Unterscheidung zwischen *virtus noumenon* und *virtus phaenomenon* (vgl. Rel. 47) ist ein Einbezug der Religionsschrift in die Deutung der TL naheliegend und sinnvoll.

das des Fürsprechers der Anna Boleyn spielt keine Rolle mehr. Das konkrete Vorbild des Lehrers oder anderer Schüler wird in § 52 schließlich zu Gunsten eines Vergleichs mit der abstrakten „Idee (der Menschheit)“ (TL 480, 11) zurückgewiesen. In der KpV ging Kant davon aus, dass das Interesse an moralischen Handlungen spätestens durch die „lebendige Darstellung“ moralischer Gesinnungen, so die zweite Übung, erweckt werden kann. Bereits in der Einleitung der Tugendlehre wird im Vergleich dazu ein neues Moment vorgestellt (vgl. TL 397, 16–19): Die moralische Triebfeder wird durch Betrachtung (*contemplatione*), aber auch durch Übung (*exercitio*) erhoben.

Die in der Methodenlehre geschilderte Art der „Betrachtung“ scheint dabei nahe an die zu Beginn dieses Aufsatzes erwähnte Aussage des Aristoteles zu rücken. Sehr wohl ist das Wissen darum, was Tugend ist, zumindest die Voraussetzung dafür, dass man tugendhaft wird. Die theoretische Begrifflichkeit, d. h. kantische Begriffe wie „Pflicht“, „Neigung“, „Glückseligkeit“, wird möglichst so lange gelehrt, bis der Schüler sie auswendig wiedergeben kann. Diese theoretische Lehre des Tugendbegriffs gehört bereits zur Methodenlehre, wiewohl sie durch die Kultivierung des Tugendvermögens, welche durch Übung erreicht wird, ergänzt wird (vgl. TL 411, 35–412, 3).

Der Gedanke der (praktischen) Übung klingt in der Methodenlehre der KpV nur sehr entfernt an, z. B. in der Erwähnung der „anfangs kleinern Versuche ihres [der moralischen Triebfeder; Hinzufügung M. Sch.] Gebrauchs“ (KpV 159, 15). Auch in der Asketik der Methodenlehre der TL wird nicht besonders viel darüber gesagt. Anders als bei der Didaktik, wo bereits der Titel („Bruchstück“ eines moralischen Katechismus) auf eine noch ausstehende Ausarbeitung hinweist, liegt dies vermutlich in der Natur der Sache. Die Übung besteht ja gerade darin, den Bereich des Theoretischen zu verlassen und das Gute (wiederholt) zu tun, wobei Kant lediglich auf die richtige Gemütsstimmung und deren mögliche Hindernisse aufmerksam macht. Die zwei Übungen der KpV werden in der TL vermutlich deshalb nicht mehr so hochgeschätzt, weil sie allzu leicht im Bereich des Theoretischen verbleiben.

5. Erziehung zur Freiheit. Die Gründung eines Charakters II

Was kann den Methodenlehren, abschließend, in Bezug auf die Frage der moralischen Motivation entnommen werden? In der Methodenlehre der KpV soll eine „Herzensunterwerfung unter Pflicht“ (KpV 155, 31) erreicht werden. Der Charakter im Sinne echter moralischer Gesinnung soll nicht nur – methodisch – kultiviert, sondern allererst *gegründet* werden (vgl. KpV 153, 11). Ursprünglich ist der Mensch nicht dazu motiviert, überhaupt moralisch zu handeln. Ähnlich in der Methodenlehre der TL: Durch Selbsterkenntnis soll eine Erhebung der Seele bewirkt werden, die

diese zum Heilighalten der Pflicht animiert (vgl. TL 483, 29–31). Tugend kann nicht allein durch Ermahnung erworben werden; die Übung muss hinzukommen – und auch zu dieser muss man sich zunächst „auf einmal vollständig“ (TL 477, 22 f.) entschließen. Deutlich zeigt sich auch an dieser Stelle der Einfluss der Religionsschrift: Tugend kann nicht durch allmähliche Reform erreicht werden, sondern nur mittels einer „Revolution“ in der Gesinnung (Rel. 47, 24), einer „einzig unwandelbaren Entschließung“ (Rel. 47, 36–48, 1). Die Gründung des Charakters geschieht plötzlich, so scheint es, durch einen einmaligen Willensakt.⁴⁸ In der *Anthropologie* folgert Kant:

Erziehung, Beispiele und Belehrung können diese Festigkeit und Beharrlichkeit in Grundsätzen überhaupt nicht nach und nach, sondern nur gleichsam durch eine Explosion, die auf den Überdruß am schwankenden Zustande des Instincts auf einmal erfolgt, bewirken. ...

Fragmentarisch ein besserer Mensch werden zu wollen, ist ein vergeblicher Versuch; ... die Gründung eines Charakters aber ist absolute Einheit des innern Principis des Lebenswandels überhaupt (Anthr. 294, 27–295, 2).

Was also leistet Erziehung eigentlich? Wie wirken die vorgestellten Methoden, und wo liegen ihre Grenzen? Vergleicht man KpV und TL, so traut Kant der moralischen Katechetik als Lehre ethischer Grundeinsichten eher zu, die „Revolution“ zu bewirken, als den in der KpV noch favorisierten konkreten Fallbeispielen.

Spürbarer noch als in der KpV scheint die Methodenlehre der TL aber lediglich der Schaffung bestimmter Voraussetzungen für die Sittlichkeit zu dienen. Diese selbst kann, da sie auf persönlicher Entscheidung und damit auf Freiheit beruht, prinzipiell nicht durch Lehre bewirkt werden.⁴⁹ Der Einleitungssatz der Methodenlehre der TL, dass Tugend gelehrt werden kann und muss (vgl. TL 477, 13), ist daher genau genommen falsch. Bereits in den nächsten Sätzen wird er relativiert. Wie schnell deutlich wird, handelt es sich bei der ‚Lehre‘ der Tugend nicht um die Vermittlung einer Technik, wie es beispielsweise Aufgabe eines Klavier- oder Mathematiklehrers ist.⁵⁰ Bloße Nachahmung des Lehrers, die in den letzten beiden Fällen als Methode gut geeignet wäre, kann nach § 52 der TL sogar schädlich sein. Auch in der KpV wird durch Beispiele lediglich ein Interesse an der

⁴⁸ Vgl. *M. Kühn*, Kant. Eine Biographie, München 2003, 179, der in Anlehnung an Anthr. 294, 25, von einer „Palingenese“ des Menschen spricht. Die moralische Wiedergeburt kann aber noch nicht, wofür oben argumentiert wurde, darin bestehen, überhaupt nach Maximen zu handeln.

⁴⁹ Nicht einmal durch Strafe oder sonstigen äußeren Zwang, was die Ethik vom Recht und Tugend- von Rechtspflichten unterscheidet (vgl. RL 239, 4–12).

⁵⁰ Kant differenziert in Rel. 24, 36–25, 34, deutlicher mit Rückgriff auf die Unterscheidung zwischen noumenaler und phaenomenaler Ebene: Die Frage, ob Tugend erlernt werden muss, kann „an sich“ verneint, in Bezug auf den „Menschen in der Erscheinung“ dagegen bejaht werden.

Moralität geweckt.⁵¹ Dass die zweite Übung in dieser Hinsicht nicht mehr leistet als die erste,⁵² ist vielleicht die Ursache ihrer Aussparung in der Tugendlehre.

Hingeführt werden kann in der Erziehung nur bis zur Möglichkeit der freien Entscheidung, die der Einzelne selbst zu treffen hat. Auch die durch moralische Katechese erreichten Bewusstseinszustände können hierfür nur notwendige, nicht aber hinreichende Bedingungen darstellen. Selbst das Bewusstsein der inneren Freiheit führt nicht notwendig zum Gesinnungswandel, verhindert aber z. B. die Selbstverachtung,⁵³ die einem solchen im Wege stehen würde. In beiden Methodenlehren wird der Eindruck erweckt, als ginge es vor allem darum, Hindernisse wegzuräumen. Diese werden – hier ähnelt das Anliegen Kants demjenigen Rousseaus – durch zeitgenössische Erziehungsmethoden, insbesondere durch religiöse Katechese und den schädlichen Einfluss erbaulicher Romane, erst geschaffen.⁵⁴ Moralisch wird man, so die Antwort Kants auf die einleitend gestellte Frage, auch unter besten Voraussetzungen nicht ‚automatisch‘, sondern allein durch die eigene, freie Entscheidung.⁵⁵ Die inneren Voraussetzungen für diese Entscheidung zu schaffen, ist Anliegen der Methodenlehren.⁵⁶

Welchen Platz nimmt, so soll zuletzt gefragt werden, vor diesem Hintergrund die Asketik der Methodenlehre der TL ein? Die Didaktik wendet sich, wie auch die gesamte Methodenlehre der KpV, an Lehrer und Erzieher, die andere, zumeist jüngere Menschen, zur Tugend hinführen sollen. Die

⁵¹ Entspricht dieses – auch in TL 484, 8, als Ziel der Kasuistik erwähnte – Interesse bereits der Achtung? Dafür spricht GMS 401, 40: „Alles moralische so genannte Interesse besteht lediglich in der Achtung fürs Gesetz.“ Allein durch die erste Übung wird ein solches allerdings noch nicht bewirkt (vgl. KpV 160, 14–16).

⁵² Wie bemerkt wurde, ist nicht einmal deutlich, wie sich die Beispiele so erzählen lassen, dass sie sich von den kritisierten Romanhelden unterscheiden. Auch das Anna-Boleyn-Beispiel vermag sogar Schaden anzurichten, indem es nur Bewunderung und starke Gefühle auslöst sowie eine Distanzierung der Art: „Was der fertigbringt, kann ich noch lange nicht.“

⁵³ Gemeint ist die „schwärmerische Verachtung seiner selbst, als Mensch“ in TL 441, 21 f. (Hervorhebung im Zitat durch M. Sch.), vgl. ebenso KpV 161, 19–22, und GMS 426, 6. Sommerfeld-Lethen liest letztere Stelle in genau entgegengesetzter Weise: Der Mensch wird durch die Gefahr der Selbstverachtung zum Handeln getrieben (vgl. *Sommerfeld-Lethen*, 237). Dadurch befände sich Kant in Nähe zur moralistischen Ethik, bei der „die Motivation zur Moral durch Geschätzwerdenwollen“ (ebd. 201; freilich ist hier zunächst das Geschätzwerdenwollen durch andere Menschen gemeint) den motivationstheoretischen Kern ausmacht.

⁵⁴ Vgl. dazu auch alle Stellen, an denen Kant auf die „gemeine Menschenvernunft“ hinweist, welche nicht nur bereits weiß, was das Gute ist (vgl. GMS 404, 1–3), sondern darüber hinaus sogar, aus welchem Geist heraus es getan werden muss (vgl. KpV 155, 12–18).

⁵⁵ Dies ist auch der Grund dafür, warum stets nur das „Schon-motiviert-Sein“ erklärt werden kann, nicht aber, wie man zu moralischer Motivation kommt (vgl. *Sommerfeld-Lethen*, 123). Alle etwaigen personexternen, „guten Gründe“, die *hierfür* angeführt werden könnten, würden die Entscheidung für das Gute – da heteronom bestimmt – unlauter machen. Die moderne Frage „Why to be moral?“ ist bei Kant notwendig unbeantwortbar.

⁵⁶ Es wäre zu fragen, inwiefern nicht alle in der Tugendlehre erwähnten „Pflichten gegen sich selbst“ die Bewahrung der inneren Freiheit zum Ziel haben oder zumindest mit dieser zusammenhängen.

Asketik scheint sich dagegen an den Übenden selbst (so geht es z. B. um die *selbstgewählte* Strafe; vgl. TL 485, 15 f.) zu wenden und den Bereich der Erziehung zu verlassen. Hat ein Mensch den Gesinnungswandel einmal vollzogen, was meint, dass er gut beziehungsweise tugendhaft werden *will*, so wird die Festigung moralischer Maximen durch Übung im Sinne ihrer häufigen Anwendung erreicht.⁵⁷ Dass die moralische Praxis von Frohsinn begleitet wird, ist ein wichtiges Indiz dafür, dass der Sinneswandel tatsächlich gelungen ist.⁵⁸ Kants negative Methode der Beseitigung von Hindernissen hat dabei auch etwas Entlastendes. Wer sich vor schädlicher – in diesem Falle verfehlter religiöser – Praxis und übertriebener „ethischer Gymnastik“ hütet, befindet sich bereits auf einem guten Weg.

⁵⁷ Bei der allerdings stets die innere Freiheit bewahrt werden muss, d. h., die Übung darf nie zur bloß mechanischen Angewohnheit werden (vgl. TL 407, 5–11 und auch Anthr. 149, 6–11).

⁵⁸ Vgl. dazu Rel. 24, 26 f. In Bezug auf die Frage, ob man überhaupt wissen kann, dass der Wandel vollzogen wurde, besteht eine Spannung zwischen Anthr. und Rel. Während in der *Anthropologie* sogar der Zeitpunkt der Umwandlung „unvergeßlich“ ist (vgl. Anthr. 294, 24–27), kann in Rel. nur „vermuthungsweise“ auf die Besserung geschlossen werden (vgl. Rel. 68, 19–24). Letzteres scheint plausibler, da, wie bereits in GMS 407, 1–16, festgestellt wird, der Selbstprüfung grundsätzliche Grenzen gesetzt sind.