

KIELER BERICHTE - NEUE FOLGE.

Beiträge aus dem Institut für Pädagogik
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
Herausgegeben von Wilhelm Brinkmann

KIELER BERICHTE - NEUE FOLGE, NR. 24

**Winfried Böhm: Jean-Jacques Rousseau oder:
Die Wasserscheide der abendländischen Pädagogik.
Kiel 2012**



A. D. 1665

© Institut für Pädagogik der Universität zu Kiel
Olshausenstraße 75, D - 24118 Kiel

Das Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz
Namensnennung 4.0 International veröffentlicht. Den
Vertragstext finden Sie unter:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Dass der Genfer Uhrmachersohn und völlige Autodidakt Jean-Jacques Rousseau zu den zentralen Figuren in der Geschichte des abendländischen Denkens gehört, mag durchaus verwunderlich erscheinen, es dürfte aber nur schwerlich zu bestreiten sein. Um diese Tatsache leugnen zu können, müsste man schon einen sehr dogmatischen Standpunkt einnehmen und entweder ein *-aner*, beispielsweise ein unbelehrbarer Kantianer, oder ein *-ist*, beispielsweise ein doktrinärer Marxist, werden. Aber selbst dann hätte man die größte Mühe, sich gegen das erdrückende Gewicht einer zweihundertfünfzigjährigen Rezeptionsgeschichte zu stemmen.*

Für die Pädagogik gilt das allemal, und wenn man einen Namen nennen müsste, der mit Sicherheit in keiner einzigen Geschichte der Pädagogik fehlt, dann wäre es der Rousseaus. Freilich wird ihm diese zentrale Rangstellung nicht von allen Historiographen zugestanden – doch dazu am Ende eine kleine Schlussbemerkung.

Die Bedeutung Rousseaus für eine neue Pädagogik haben offenbar schon seine Zeitgenossen erkannt, sonst hätten sie nicht so aufgebracht auf ihn reagiert und sich nicht so feindlich gegen ihn gebärdet. Es wird wohl kaum ein anderes Buch aus der pädagogischen Weltliteratur geben, das so grimmige Kommentare, so scharfe Urteile und so böartige Antworten hervorgerufen, seinen Autor bei Kirche und Staat so verdächtig gemacht und schließlich sogar der öffentlichen Verfolgung ausgesetzt hat, wie Rousseaus Erziehungstraktat „*Émile ou de l'éducation*“ (dt. „Emil oder über die Erziehung“), der exakt vor 250 Jahren erschienen ist, (vermutlich) am 29. Mai 1762. Vier Tage später wurde er bereits polizeilich beschlagnahmt, am 7. Juni bei der Sorbonne angezeigt, am 9. Juni vom Parlament verboten und Haftbefehl gegen den Autor erlassen; Rousseaus Amsterdamer Verleger wurde mit einem Berufsverbot belegt. Nur wenig später ließ der Pariser Erzbischof Christoph de Beaumont das Buch auf den Index der verbotenen Bücher setzen, und in einem harschen, in allen Kirchen verlesenen Hirtenbrief diffamierte er Rousseau als einen gottlosen Schurken, der den Glau-

* Der Beitrag beruht auf einem Gastvortrag vom 07.02.2012 am Institut für Pädagogik der CAU Kiel. Der Autor hat Wert darauf gelegt, dass die Vortragfassung erhalten bleibt.

ben der Kirche untergrabe, die öffentliche Moral gefährde und vor dem man vor allem die Jugend schützen müsse. Das alles konnte freilich nicht verhindern, dass sich der „Émile“ in der ganzen Welt verbreitete, in nahezu alle Sprachen übersetzt wurde und bis heute – also 300 Jahre nach Rousseaus Geburtstag am 28. Juni 1712 – als das meistgelesene Buch über Erziehung gilt, das je geschrieben wurde.

Ich werde in dieser Vorlesung den Fokus auf den Pädagogen richten, ohne dabei zu verkennen, dass Rousseau auch auf anderen Gebieten kaum weniger revolutionär gewesen ist. In der *Politik* hat er mit seinem Gesellschaftsvertrag (der ursprünglich als ein Teil des „Émile“ geplant war) und mit seiner Idee der *volonté générale* die moderne Demokratie grundgelegt und die Französische Revolution ideologisch vorbereitet, auch wenn der „Émile“ bis dahin seinen Siegeszug um die Welt noch nicht angetreten hatte; mit seinen politischen Grundbegriffen *Entfremdung*, *Arbeitsteilung*, *Privateigentum* hat er die politische Diskussion in Europa lange vor Marx und weit über Marx hinaus bis heute beeinflusst. In der *Musik* hat er bahnbrechende Artikel und sogar ein ganzes Wörterbuch der Musik geschrieben und durch eigene Kompositionen Richtungen gewiesen (so hat er im sog. Buffonistenstreit Pergolesi und die italienische Oper in Paris bekannt gemacht, und er selbst hat vor allem auf den jungen Mozart und das neu entstehende Singspiel eingewirkt). Mit seinem *Le Devin du Village* (dt. Der Dorfwahrsager) hat er einen Riesenerfolg erzielt; sogar der König hatte an der Operette so viel Spaß, dass er ihre eingängigen Melodien tagelang vor sich hinrällerte und die Madame de Pompadour in einer Aufführung in Fontainebleau sogar das Schäfermädchen Colette singen und spielen ließ. In der schöngeistigen *Literatur* hat Rousseau mit seinem ergreifenden Liebesroman „Julie oder Die neue Heloïse“ ein neues literarisches Genre geschaffen und in Deutschland damit den Sturm und Drang maßgeblich mitbestimmt, insbesondere auf Goethe eingewirkt. In der Geschichte der *Autobiografie* hat er sich mit seinen „Bekanntnissen“ einen Rang erworben, der sich in der Antike allenfalls mit den „Confessiones“ (dt. Die Bekenntnisse) Augustins und im 20. Jahrhundert mit „Les Mots“ (dt. „Die Wörter“) von Jean-Paul Sartre vergleichen lässt. Dabei hat er mit den beiden Genannten gemein, dass sich seine Autobiografie nicht darin erschöpft, sein ei-

genes Leben zu erzählen, sondern sich vielmehr zu einem bestimmten Modell des Menschen „bekennen“ und zu dessen Nachfolge anstacheln will. War es bei Augustinus das Bekenntnis zur christlichen Person und ist es bei Sartre das Porträt einer von jeder Essenz emanzipierten Existenz, stellt Rousseau einen Menschen der Natur dar, der sich über alle Fesseln der Gesellschaft erhebt, und dieser Mensch ist – nicht anders als bei Augustinus und Sartre – niemand als er selbst. Das Buch beginnt auf geradezu unerhörte Weise: „Ich plane ein Unternehmen, das kein Vorbild hat und dessen Ausführung auch niemals einen Nachahmer finden wird. Ich will vor meinsgleichen einen Menschen in aller Wahrheit der Natur zeigen, und dieser Mensch werde ich sein.“ Wilhelm Weischedel hat sicherlich kein Fehlurteil gefällt, wenn er Rousseau als den vermutlich egozentristischsten Denker in der ganzen Geschichte der okzidentalen Philosophie bezeichnet hat.

Ich will mich hier nicht mit der Lebensgeschichte Rousseaus aufhalten, sondern daraus nur zwei Momente vergegenwärtigen, ohne die auch das Verständnis seiner Pädagogik verstellt bleiben könnte. Erstens: Wie schon angedeutet, hat Rousseau nie eine Schule besucht und niemals an einer Universität studiert, erst recht nicht dort unterrichtet. Die Überfülle seines Wissens hat er sich fast ausschließlich durch unermüdliches Lesen angeeignet. Das begann schon im frühen Kindesalter, als ihm der Vater tage- und nächtelang in der Uhrmacherwerkstatt vorlas und darüber sogar seine eigene Arbeit vergaß – ein prägendes Erlebnis, das möglicherweise auch dadurch lebensbestimmend geworden ist, weil es das Wissen über jede geregelte Berufsarbeit stellte. Zunächst wurden die Romane gelesen, welche die Mutter, die im Kindbett gestorben war, hinterlassen hatte. Danach fesselten Rousseau Le Soeurs Geschichte der Kirche und des Kaisertums, Boussuets Weltgeschichte sowie die vergleichenden Biografien Plutarchs, weiterhin Ovid, La Bruyère, Fontenelle, Molière und viele andere. Als Rousseau – von seinem Vater inzwischen verlassen – später in der Familie seines lebenslustigen Onkels und seiner frömmlichen Tante weiter erzogen wurde, wuchs sich seine Leseleidenschaft zur Raserei aus und sein ganzes Denken und Tun war – wie er in den „Bekenntnissen“ schreibt – von den erlesenen Gaukelbildern der Phantasie beherrscht, und er habe sich innerlich jeweils in den Menschen ver-

wandelt, von dem er gerade las. Im Hause der Madame de Warens, die seine erste erotische Beziehung und seine zweite Mama wurde, waren seine Lieblingsautoren Grotius, Pufendorf, Saint-Evremond und Voltaire. Und Rousseaus Geschichte des Sich-die-Welt-Erlesens ließe sich beliebig verlängern. Sie brach bis in sein hohes Alter nicht ab, und immer, wenn er sich mit einer neuen Aufgabe oder einem neuen Problem konfrontiert sah, verschlang er alles, was er dazu an Büchern in die Hände bekommen konnte. Als er in Paris im Hause der Madame Dupin seiner Gastgeberin bei der Materialsammlung für eine Weltgeschichte der Frau helfen sollte, las er alles, was er an Berichten über die sog. Wilden finden konnte – eine Lektüre, die ihm später als wertvolles Material beim Abfassen des „Émile“ diente.

Und zweitens folgte Rousseau dem Vorbild des Vaters auch darin, dass ihm zeitlebens eine geregelte Berufsarbeit nichts bedeutete. Er hat niemals einen Beruf erlernt und blieb in allem, was er tat – wie es Peter Gülke im Hinblick auf die Musik trefflich formuliert hat – „von Beruf Dilettant.“ Obwohl er mehrfach behauptet hat, er sei zu nichts anderem als zur Musik geboren und zum Schreiben sei er nur durch äußere Zufälle gekommen, hat er sich auch auf dem Gebiet der Musik kontinuierlich nur damit beschäftigt, die Noten anderer zu kopieren, und als gefragter Notenkopist ist er am Ende auch gestorben – übrigens vereinsamt und als Misanthrop.

Wenn ich hier schon vorweg zu sagen hätte, worin Rousseaus originäre Leistung und seine Bedeutung bis heute besteht, oder genauer: worin ich sie aus meiner Perspektive erblicke, dann könnte ich auf drei wichtige Aspekte seines Oeuvre verweisen: Erstens sein *Denken in Paradoxien*; Rousseau wollte nie ein Mensch der Vorurteile sein, sondern ein Mensch der Gegensätze, und das war er zeitlebens – in seinem Denken ebenso wie in seinem Handeln. Zweitens seine kritische *Distanz zur Aufklärung*, die ihn zur bis heute gültigen Erkenntnis von der Dialektik der Aufklärung führte und am Ende zu einem Aufklärer über die Aufklärung machte. Drittens sein unerschütterliches *Vertrauen in die Selbstbildungskräfte des Menschen*, welches ihn unausweichlich zum Pädagogen, und zwar zu einem wegweisenden und Epoche machenden, werden ließ, an dem sich die Geister bis heute scheiden. Diese drei Momente möchte ich

im Folgenden anhand seiner Pädagogik zu veranschaulichen suchen, ohne sie einzeln und der Reihe nach systematisch abzuhandeln.

Wenn man mit guten Gründen sagen kann, dass mit Jean-Jacques Rousseau die abendländische Idee der Pädagogik ihren Gipfelpunkt erreicht und zu sich selbst kommt, dann darf das nicht im Sinne eines vollkommenen Neuansatzes verstanden werden. Rousseau verweist ausdrücklich auf wichtige Vorgänger, allen voran Platon und in der neueren Zeit John Locke. In Platons „Staat“ hat er unbeeindruckt das beste Buch gesehen, das je über Erziehung geschrieben wurde; und das könnten, so meinte er, nur diejenigen verkennen, die Bücher allein nach ihrem Titel und nicht nach ihrem Inhalt beurteilen. Auch viele der von Rousseau erteilten praktischen Erziehungsratschläge stammten gar nicht von ihm, sondern waren Gemeingut der reformfreudigen Pädagogik seiner Zeit. Gleichwohl spricht Rousseau davon, er bearbeite eine ganz neue Materie und glaube, dass sie auch nach seinem Buche noch neu sein werde. Das hier gemeinte Buch ist wiederum Rousseaus pädagogisches Hauptwerk, das seinen neuen Anspruch schon im Titel zum Ausdruck bringt: *Émile ou de l'éducation* („Emil oder über die Erziehung“). Die Betonung liegt dabei auf dem Artikel „die“, denn Rousseau thematisiert wohl zum ersten Male die Erziehung selbst als einen eigenen Gegenstand. Er behandelt sie nicht (mehr) wie alle seine Vorgänger und wie auch noch viele seiner Nachfolger *theoretisch* als einen Annex von Philosophie oder Theologie und *inhaltlich-praktisch* nicht (mehr) von irgendeiner religiösen oder politisch-gesellschaftlichen *Funktion* her, also nicht als etwas, das keinen Eigenwert besitzt, sondern stets nur im Dienste von etwas anderem steht. *Die Bestimmung des Menschen wird bei ihm erstmals zum Bestimmungsgrund der Erziehung*, und einer der zentralen Sätze dazu lautet: „In der natürlichen Ordnung, in der die Menschen alle gleich sind, ist ihr gemeinschaftlicher Beruf der Zustand des Menschen; und wer zu diesem Beruf gut erzogen ist, kann diejenigen Berufe nicht übel erfüllen, die sich auf ihn beziehen. ... Leben ist der Beruf, den ich ihn lehren will.“

Rousseau entwickelt die pädagogische Idee nicht in Form eines geschlossenen Systems, sondern er trägt sie in einem offenen Philo-

sophieren voller Paradoxien vor. Die neue Materie erfordert offenbar auch eine neue Form der Darstellung. Sein Erziehungstraktat schildert die Vision einer geglückten Erziehung, wie sie nie stattgefunden hat und vermutlich auch niemals stattfinden wird: die sich über 25 Jahre erstreckende Erziehung eines Knaben namens Emil (der nie gelebt hat) von seiner Geburt an bis zu seiner Heirat mit Sophie. Emil steht dabei stellvertretend für das menschliche Kind schlechthin, genauso wie dessen Erziehung für die menschliche Erziehung überhaupt modellhafte Gestalt gewinnen soll.

Trotz des höchst anschaulichen und bis in kleinste Details hinein konkret beschriebenen Erziehungsganges, welcher streng der natürlichen Entwicklung des Kindes folgt, betont Rousseau im Vorwort ausdrücklich, dass es sich nicht um ein Handbuch und noch viel weniger um einen Ratgeber handelt, dessen Anweisungen in der Erziehung praktisch angewandt werden könnten, geschweige denn angewandt werden sollten. Der „Émile“ ist vielmehr eine höchst kunstvoll komponierte literarische Fiktion und versteht sich in gewisser Weise als ein das Nachdenken provozierender Gegenentwurf zur tatsächlich geschehenden Erziehung – damals genauso wie heute, also überzeitlich. Um das bildhaft zu verdeutlichen, habe ich im Titel dieser Vorlesung die Metapher der Wasserscheide gewählt, welche ja nicht eine zeitliche, sondern eine räumliche Metapher darstellt und daher nicht auf einen rein geschichtlichen, sondern auf einen systematischen Sachverhalt verweist. Im Vorwort zum „Émile“ heißt es dazu klipp und klar: „Man wird (scil.: hier) weniger eine Abhandlung über die Erziehung zu lesen glauben als vielmehr die Träumereien eines Menschen, der Visionen von der Erziehung hat. Was ist da zu tun? Ich schreibe nicht über die Ideen eines anderen, sondern über meine. Ich sehe die Dinge nicht so wie die anderen Menschen; das hat man mir schon lange vorgeworfen.“

Rousseau lässt also nicht den geringsten Zweifel. Bei seinem „Émile“ handelt es sich um ein durch und durch theoretisches Buch, genauer: um die theoretischen Umriss eines Erziehungsprojekts und um einen visionären *Traum*, der die Subjektivität des Verfassers ebenso wenig verleugnen will wie seine prinzipielle Unbeflecktheit von irgendeiner erzieherischen Wirklichkeit. Es gehört freilich bis heute zu den tragischsten Missverständnissen dieses Buches, dass

von kaum einem Leser dieses Vorwort überhaupt zur Kenntnis genommen oder gar beherzigt wird. Und wenn es doch ein Leser wahrnimmt, vermag er es nur schwer für wahr zu nehmen. Auch davon wird noch zu reden sein.

Hatte die Pädagogik vor Rousseau die Paradoxien der menschlichen Existenz eher verdeckt, so treten sie bei ihm als unaufhebbare Spannungen hervor, die der menschlichen Existenz selbst unauslöschlich innewohnen: der Widerspruch zwischen Freiheit und Bestimmung, von Individuum und Gesellschaft, von Vernunft und Gefühl, von Nähe und Distanz etc. etc. Was ist aber das revolutionär Neue, also das Umstürzlerische und das Gewohnte auf den Kopf Stellende an Rousseaus Sicht auf die Erziehung? Wenn überlieferte Gewissheiten im Hinblick auf die Zukunft – der Gesellschaft und der Stellung des Heranwachsenden in ihr – brüchig werden, dann kann sich die Erziehung nicht mehr – wie es die „alte“ Pädagogik meinte und immer wieder meint – an irgend einer „künftigen Bestimmung“ des Kindes ausrichten; dann muss vielmehr umgekehrt die prinzipielle Unvorhersehbarkeit der Anforderungen und die grundsätzliche Offenheit der Zukunft den Ausgangspunkt aller pädagogischen Überlegungen bilden. Unter diesen gewandelten Bedingungen müssen in der Tat alle pädagogischen Fragen neu gestellt, neu durchdacht und neu beantwortet werden. Und insbesondere gewinnt die Bestimmung des Zieles der Erziehung – wenn alle bloßen Funktionen fraglich werden - eine ganz neue Dimension: die Dimension des Menschseins schlechthin.

Rousseaus pädagogische Grundfrage ist daher die nach der *Natur des Menschen*. Da diese aber nicht offen brachliegt, bedient sich Rousseau in seiner „Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Entstehung der Ungleichheit unter den Menschen“, dem sog. Zweiten Discours von 1755, eines kühnen Gedankenexperiments. Rousseau sieht ab von allen Eigenschaften, die der Mensch im Laufe der Menschheitsentwicklung erworben hat und die jedes Kind erwerben muss, wenn es in der zivilisierten Gesellschaft bestehen will. Er stellt sich rein gedanklich (sic!) einen vorgesellschaftlichen Naturzustand des Menschen vor, der realiter nie existiert hat, nicht existiert und niemals existieren wird. In einen solchen kann man also überhaupt nicht zurückkehren, so dass das Rousseau un-

terschobene Motto „Zurück zur Natur“ letztlich eine Verfälschung darstellt, welche Rousseau selbst als einen „Schluss nach Art meiner Gegner“ bezeichnet hat.

Ausgehend von dem reinen Gedankenkonstrukt eines Naturzustandes zeichnet Rousseau die Entwicklung des Menschen vom Naturwesen zum Gesellschaftswesen als einen überaus ambivalenten und in sich höchst spannungsreichen Vorgang. Diese Ambivalenz gründet darin, dass der Mensch alle Eigenschaften, die ihn zum Menschen machen, nicht von Natur aus besitzt, sondern erst in Kultur und Gesellschaft erwerben bzw. hervorbringen muss: Aufrechter Gang, Sprache, Vernunft, Moralität, höhere Gefühle wie Liebe, Vertrauen, Freundschaft etc. Diese *perfectibilité*, die ihn einerseits „kultiviert“ werden lässt, bringt jedoch andererseits auch jene Spannungen und Widersprüche mit sich, in denen Rousseau die Wurzeln alles Bösen erblickt. Im Hinblick auf den Unterschied zwischen Mensch und Tier heißt das: „Wenn man auch wider diesen Unterschied zwischen Menschen und Tieren noch Schwierigkeiten machen könnte, so gibt es dennoch eine besondere Eigenschaft, wodurch sich diese Arten unterscheiden und die außer allem Streit ist, ich meine das Vermögen, *sich vollkommener zu machen*. Ein Vermögen, das, wenn ihm die Umstände zu Hilfe kommen, alle übrigen Fähigkeiten nach und nach entwickelt und sowohl bei unsrer Art im Ganzen, als bei einem jeden insbesondere anzutreffen ist. Das Tier hingegen wird in seinem Leben nichts anderes, als was es in etlichen Monaten geworden ist, und die ganze Art bleibt nach tausend Jahren in eben dem Zustand, worin sie das erste dieser tausend Jahre war. Wie kommt es, dass der Mensch allein schwachsinnig werden kann? Kommt es nicht daher, weil der Mensch wieder in seinen ursprünglichen Stand zurückkehrt und durch das Alter oder durch andere Zufälle alles wieder verlieren kann, was er durch sein Vermögen, sich vollkommener zu machen, erlangt hat? Wenn dieses geschieht, so muss er noch tiefer fallen als das Vieh, denn da dieses nichts erlangt, so kann es auch nichts verlieren und bleibt immer bei seinem Instinkt“ (Jean-Jacques Rousseau: *Schriften I*, hrsg.v. H. Ritter, S. 204).

Die Wurzel für die Möglichkeit, die menschlichen Eigenschaften zu entwickeln, ist also zugleich die Wurzel ihres Missbrauchs. Bei-

spielsweise kann die Sprache sowohl zur bewundernswertesten Literatur werden als auch zur verachtenswürdigsten Lüge; die Philosophie kann die tiefsten Gedanken fassen wie aber auch die Menschen betrügen und in die Irre führen; die Liebe gebiert die Eifersucht, der Wohlstand den Neid, die Geselligkeit die Intrige, das Privateigentum die Konkurrenz, die gesellschaftliche Entwicklung die Entfremdung, die geistige Leistung den Hochmut, das Aufblühen der Künste und Wissenschaften den sittlichen Verfall etc., etc. Die ganze Menschwerdung selbst enthüllt sich als *ein Vorgang der Entfremdung des Menschen*: Zum einen ist sie die notwendige Überwindung der ursprünglichen Tierheit, zum anderen gefährdet und bedroht sie jene fraglose Übereinstimmung des natürlichen Menschen mit sich selbst, eine Identität, welche dem Menschen im gesellschaftlichen Zustand für immer verwehrt bleiben muss.

Die Aufgabe der Erziehung, wie sie Rousseau im „Émile“ entwirft, mutet von daher geradezu an wie eine Quadratur des Kreises: Sie soll den natürlichen Menschen in Kultur und Gesellschaft einführen, ohne dass er seiner Identität verlustig geht, und sie soll ihm zu einer Identität verhelfen, die angesichts der kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten dauerhaft gar nicht mehr möglich, sondern allenfalls nur noch punktuell oder episodisch erreichbar ist. Verheißungsvoll und hilflos zugleich lautet Rousseaus Rat: „Macht den Menschen eins mit sich selbst, und ihr werdet ihn glücklich machen, so weit er es sein kann.“ (*Fragments politiques* VI, 3).

Im Hinblick auf das Problem der *Entfremdung* geht Rousseau, ähnlich wie die Stoiker und analog zu Comenius, dem bedeutenden böhmischen Pädagogen an der Schwelle zur Moderne, von der konkreten Erfahrung der Verfehlung (der *diastrophé*) und dem faktischen Zurückbleiben des Menschen hinter seinen Möglichkeiten aus. Er greift die seit der Antike – von Sokrates in Athen und von Augustinus in Rom und Mailand – gestellte Frage nach der Differenz von wirklicher und möglicher Existenz erneut auf und rückt sie in das Zentrum der Selbstausslegung des neuzeitlichen Menschen, so wie auch Comenius die *emendatio*, d.h. die „Entfehlung“ der aus den Fugen geratenen Welt in die Macht des Menschen stellen wollte. Rousseau verwirft aber die Antwort der antiken Pädagogik ebenso wie die mittelalterlich-christliche insoweit, als er den Menschen nicht

auf eine höhere Ordnung – in der Stoa war es die Natur, bei Comenius die göttliche Schöpfungs idee – verweist, sondern auf ihn selbst und seine Fähigkeit der poetischen Selbsthervorbringung. Rousseau spitzt den Renaissance-humanistischen Gedanken der Selbstbestimmung, in einer fatal an Joachim de Fiore erinnernden Weise zu: Erziehung wird verstanden als *restitutio*, d.h. als die diesseitige Wiedereinsetzung des Menschen in den Gnadenstand und die damit verbundene Hoffnung auf die Wiederherstellung einer ursprünglich gottgewollten Ordnung kraft der Anstrengungen des endlichen Menschen selbst.

Diese Neufassung der pädagogischen Idee muss Rousseau ganz zwangsläufig zu einer radikalen Ablehnung der Erbsündenlehre führen, welche die Verderbnis des Menschen als Folge eines vor der Geschichte liegenden Ereignisses (dem Sündenfall Adams im Paradies) erklärt und ihre Heilung erst *nach* der Geschichte in Aussicht stellt (nämlich beim Jüngsten Gericht). Diese Ablehnung erläutert und argumentiert Rousseau 1763 auf die brillianteste Weise in seinem fast 100 Seiten umfassenden Offenen Brief an der Pariser Erzbischof Christoph de Beaumont, der – wie schon gesagt – nicht nur seinen „Émile“ indiziert, sondern auch den Autor in einem Hirtenbrief entehrt hatte. „Sünde“ ist im Verständnis Rousseaus nicht ein *Zustand* des Menschen, sondern das Böse *resultiert* aus den geschichtlichen Taten der Menschen in der Welt; diese „Kontingenz des Bösen“ (Paul Ricoeur) lässt es daher grundsätzlich als vermeidbar und heilbar erscheinen: „Sanabilibus aegrotamus malis“. Dieses dem „Émile“ als Motto vorangestellte Zitat aus Senecas „De ira“ (II, c. 13) lautet vollständig: „Wir leiden an heilbaren Krankheiten, und die Natur hilft uns, die wir zum rechten Dasein geschaffen sind, wenn wir uns nur bessern lassen wollen.“

Menschheitsgeschichtlich projiziert Rousseau das anthropologische Problem als den Widerspruch zwischen einer gedachten „natürlichen“ und der faktischen „gesellschaftlichen“ Existenz. Seine Kulturkritik entspringt der These, die Gesellschaft des *bourgoise* produziere im Gegensatz zur Polis des *citoyen* „doppelsinnige Menschen“ (*hommes doubles*), die nicht mehr in Einklang mit sich selber leben und deshalb ein gesellschaftliches Klima erzeugen, in dem Verstellung, Lüge, Neid, Egoismus, Selbstsucht und Habgier gedeihen. Der

große marxistische Humanist Bogdan Suchodolski hat dieses Dilemma in die ebenso lapidare wie nachdenkenswerte Frage gefasst: „Warum ist der Mensch so groß, und warum sind die Menschen so klein?“

Das von Rousseau neben jenem der Entfremdung als zweites aufgeworfene pädagogische Problem der *Identität* – sie ist für ihn, wie schon gesagt, das erzieherische Ziel schlechthin – findet bei ihm selbst keine eindeutige Lösung; es stehen bei Rousseau und so auch im „*Émile*“ – abermals auf paradoxe Weise – drei *Erziehungsmodelle* nebeneinander.

1. An die Seite einer guten Gesetzgebung, wie Rousseau sie im Sparta Lykurgs auf paradigmatische Weise realisiert sah, tritt bei ihm erstens das *Modell der öffentlichen Erziehung*. Diese gründet sich auf die vollständige Übereinstimmung von natürlicher und gesellschaftlicher „Natur“, wie Rousseau sie in dem Polisbürger (*citoyen*) in Platons Staat idealiter verkörpert sah: Die politische Erziehung als Aufhebung (im Hegelschen Sinne des Begriffs) der „natürlichen“ Natur des Menschen bringt es zu einer widerspruchsfreien Existenz, weil keine Pflicht und keine Neigung mehr miteinander kollidieren. Diese absolut wünschenswerte Lösung wird von Rousseau aber nur als eine rein hypothetische in Betracht gezogen, weil sich die Wirklichkeit der antiken Polis und ihre Harmonie von *patrie* (Vaterland) und *citoyen* (Bürger) in der Neuzeit nicht wieder herstellen lässt, und zwar spätestens infolge des von Augustinus proklamierten christlichen Universalismus, der streng genommen keinen Staatsbürger kennt, sondern den Menschen auf zwei verschiedene Ziele hin verpflichtet: auf Gott und auf den Staat bzw. auf die *civitas dei* und die *terrena civitas*. Rousseau nimmt damit in kritischer Distanz die Zweiweltenlehre der Reformation auf, die den Menschen zum Bürger zweier Reiche erklärt: des irdischen und des himmlischen. Wenn man sich allein vor Augen führt, welche Erziehungsziele für den Erfolg in der irdischen Gemeinschaft und welche für das jenseitige Leben maßgeblich und entscheidend sind, wird auf der Stelle deutlich, dass es eine Erziehung, die beiden *civitates* und ihren verschiedenen Zielen gerecht wird, überhaupt nicht mehr geben kann.

2. Von dem zweiten *Modell der natürlichen Erziehung* sind wirkungsgeschichtlich die stärksten Impulse ausgegangen, obwohl es bei Rousseau selbst deutlich hinter seinem eigentlichen Ideal der öffentlichen Erziehung zurücktritt, an dem er auch lange nach dem „Émile“ unverbrüchlich festgehalten hat, so z.B. in den „Betrachtungen über die Regierung von Polen“ und in seinem Entwurf für eine Verfassung von Korsika. Die Idee der Erziehung als eines bloßen Wachsenlassens, die man gemeinhin mit dem Namen Rousseaus verbindet, resultiert aus der lediglich gedachten Identität des *homme de la nature* (Naturmenschen) und kommt bei Rousseau insgesamt allenfalls nur andeutungsweise vor. Und diese Andeutungen beschränken sich allein auf die ersten beiden Bücher des „Émile“ (also auf die frühe Kindheit!) und illustrieren dort die Analogie, also die bloße Ähnlichkeit (sic!) zwischen den naturhaften Wachstums- und Reifungsprozessen und den Anfängen der kindlichen Erziehung. So sehr einerseits die naturalistischen Metaphern und Analogien ein organologisches Missverständnis der Erziehung nahe legen könnten, kommen andererseits Natur und mit ihr gebildete Komposita im Sinne von individueller Eigentümlichkeit, Naturell oder gar von natürlichen Anlagen bei Rousseau überhaupt nur marginal vor. Die Rousseau von falschen Interpreten und von der gemeinen Alltagmeinung unterstellten Begriffe „naturgemäße Erziehung“ oder „natürliche Entwicklung“ finden sich in dieser Form bei ihm gar nicht.

Die Popularität des Modells einer natürlichen Erziehung wird offenkundig einer fehlgeleiteten Rezeption geschuldet. Diese ist einerseits mit der (bis heute üblichen) auf die beiden ersten Bücher beschränkten „Émile“-Lektüre zu erklären, und sie ist eng mit einer im 19. Jahrhundert (Romantik) und dann wieder im 20. Jahrhundert (Reformpädagogik und ihre Wiederbelebungen) vorherrschenden Vorstellung von einer natürlichen Entwicklung des Kindes verbunden. Der Gedanke der Evolution war Rousseau noch vollkommen fremd; er ist – wie hinlänglich bekannt sein dürfte – erst eine Erfindung des 19. Jahrhunderts.

3. Das dritte und wichtigste *Modell der eigentlichen Erziehung* tritt bei Rousseau dort zu Tage, wo er jenseits der bloßen Pflege und Unterstützung kindlicher Reifungsprozesse den Menschen als ein moralisches Wesen in den Blick nimmt und ihn als solches klar vom

Menschen der Natur unterscheidet. In dem schon genannten Zweiten Discours wird der Unterschied zwischen den beiden Erscheinungsformen des Menschen, derjenigen der Natur und jener der Geschichte, scharf markiert und dabei deutlich gemacht, dass der Übergang des Naturmenschen zum moralischen Menschen selbst kein natürlicher, schon gar kein bloßer Entwicklungsprozess ist. An die Stelle eines dort stillschweigend geregelten und schlafwandlerischen Daseins unter den unverrückbaren Bedingungen des Naturzustands tritt hier das Prinzip des ausdrücklichen Sich-selbst-Bestimmens und Sich-selbst-Regierens. Die rechte Weise der menschlichen Selbsterhaltung unter den Bedingungen der Geschichte ist nicht mehr Spontaneität des Verhaltens, sondern eine aus der Reflexion entspringende Lebensführung kraft Vernunft, Freiheit und Sprache. Denn „vor dem Erwachen der Vernunft gibt es keine wahre Erziehung für den Menschen“. (*Julie ou la Nouvelle Héloïse*, in: *Oeuvres complètes* II, S. 566)

Das von Rousseau ausgearbeitete „Programm theoretischer und praktischer Urteilsbildung“ (Dietrich Benner) will das Gleichgewicht zwischen individuellem Können, erworbenen Fähigkeiten und induzierten Bedürfnissen, also zwischen erreichtem Entwicklungsstand (*constitution*) und äußeren Anforderungen (*conditions*), herstellen, und zwar nicht nur am Anfang und am Ende des Erziehungsprozesses, sondern in jedem Augenblick des voranschreitenden Lebens. Insofern beschreiben die fünf Bücher des „*Émile*“ ein dramatisches Gestaltungsgeschehen, das sich aufgrund von tausenderlei Umständen und unzähligen nicht kalkulierbaren Ursachen, die aber in diesem Zusammenhang unbedingt bedacht und berücksichtigt werden müssten, letztlich als nicht völlig (und auch nicht wissenschaftlich) beherrschbar erweist und wahrscheinlich sogar selbst jene Widersprüche miterzeugt, die die Gesellschaft durchziehen und die wir täglich in uns selbst verspüren.

Wie sehr Rousseau die Identität des modernen Menschen ihrerseits nur als eine hypothetische annimmt, macht er in dem als Fortsetzung des „*Émile*“ verfassten Fragment „*Émile und Sophie oder Die Einsamen*“ deutlich. Emil und Sophie sind nach ihrer Heirat längst wieder geschieden, sie leben getrennt in Einsamkeit und gehen beide für sich ihren beruflichen Tätigkeiten nach. Die Erziehung von

Emil erscheint dennoch geglückt, weil der weise gewordene Tischler Emil trotz aller gesellschaftlicher Widerwärtigkeiten, persönlicher Schicksalsschläge und privater Enttäuschungen „bei sich“ ist und bleibt – genauso wie sich Rousseau in seinem Schwanengesang selbst beschreibt: Er ist über alle Angriffe der Menschen erhaben; „er hat ihre Stimmen nicht nötig, um weise, noch bedarf er ihrer Gunst, um glücklich zu sein.“

So scheinbar resigniert Rousseau endet, so mächtig belebt sein hypothetisches Gedankenexperiment, *die Differenz von wirklichem und möglichem Menschen durch Erziehung aufzuheben*, die Pädagogik bis auf den heutigen Tag. Und Thomas Davidson hatte wohl recht, als er meinte: Wollte man alle Erzieher und Pädagogen aufzählen, die durch die Lehren Rousseaus beeinflusst worden sind, dann hätte man die Geschichte der ganzen modernen Pädagogik zu schreiben.[†]

Wenn ich – quasi wie in einer Art Appendix – noch auf eine Frage kurz eingehen darf, dann betrifft sie Rousseaus Schüler im weitesten Sinne. Dem italienischen Kulturphilosophen Benedetto Croce verdanken wir eine luzide Unterscheidung zwischen guten und schlechten Schülern. Die schlechten Schüler sind jene, die ihren Meister nachahmen oder nachbeten – sei es, dass sie ihn mit positivem Vorzeichen imitieren, oder sei es, dass sie ihn – mit negativem Vorzeichen imitierend – verwerfen und sich von ihm distanzieren. Die guten Schüler sind jene, welche die Leistungen ihres Meisters anerkennen, aber auch die Fragen sehen, die dieser unbeantwortet gelassen hat und daran produktiv weiterarbeiten. Im Hinblick auf Rousseau scheint es so, als habe er überwiegend nur schlechte Schüler gefunden.

Das fing mit seinem prominentesten Schüler an: Johann Heinrich Pestalozzi. Von der Lichtgestalt Rousseaus geblendet, taufte der Schweizer Volksschriftsteller seinen Sohn auf den Namen Jakob und wandte bei seiner Erziehung die im „Émile“ gegebenen Ratschläge Punkt für Punkt an. Pestalozzi lieferte damit wider Willen das Beispiel einer vollendeten Fehlinterpretation. Nicht nur verkann-

[†] Davidson 1971, S. 241.

te er den rein hypothetischen Charakter der Rousseauschen Pädagogik, sondern ihre unmittelbar praktische Anwendung musste unausweichlich zur Katastrophe führen. Zuerst brachte er seinen Sohn um den Verstand; dann zerstörte er auch noch sein Leben. Und das von Pestalozzi hinterlassene Tagebuch der Erziehung seines Sohnes gehört zu den erschüttertesten Dokumenten der abendländischen Erziehungsgeschichte.

Ein zweites Beispiel schlechter Schülerschaft lieferten – nicht wider Willen, sondern vermutlich in bewusster Absicht – die Reformpädagogen am Anfang des 20. Jahrhunderts, angefangen bei Ellen Key und endend bei Maria Montessori. Entgegen jeder besseren Überzeugung verharmlosten sie Rousseaus Pädagogik zu einer geschmeidigen Lehre des natürlichen Wachsenlassens und stellten sie wie eine gesellschaftliche Heilslehre der im 19. Jahrhundert ausgereiften öffentlichen bzw. Staatsschule mitsamt ihren Mängeln und Grenzen entgegen – und die sog. Alternativen Schulen folgen ihnen heute in derselben Weise. Und je dunkler sie das Bild der „alten“ Buch- und Lernschule mit ihren organisatorischen Begrenzungen und mit ihren gesellschaftlich-politischen Aufgaben malen, in desto hellerem Licht erstrahlen die vermeintlich freiheitlichen privaten Schulen und ihre heimliche Galionsfigur: der angebliche Naturalist Rousseau.

Ich möchte meinen Vortrag mit einer Anmerkung zu einem theologischen Begriff abschließen, der *prima vista* weit hergeholt erscheint, in Wahrheit aber den Kern der hier erörterten Sache genau trifft und die Rede von der Wasserscheide von einer anderen Seite her plausibel macht: den Begriff der Gnade, verstanden als eine pädagogische Kontingenzbewältigungsstrategie. Der Begriff der Gnade hat in der Pädagogik mindestens in dreifacher Weise Maß und Gestalt gebende Bedeutung gewonnen.

1. In einem von der Physikotheologie (auch „natürliche Theologie“ genannt) her beeinflussten Sinne benutzt eine naturalistische Pädagogik einen ausgesprochen statischen Begriff der Gnade und meint damit das Gesamtgefüge der natürlichen Anlagen und Ausstattungen, die dem Menschen *von Gott mitgegeben* werden, damit er sich gemäß seiner Natur entwickelt. Maria Montessori könnte als Haupt-

vertreterin dieser Position bezeichnet werden, und Papst Pius XI. hat 1929 in seiner Erziehungsenzyklika „*Divini illius magistri*“ diesen Naturalismus Montessoris kirchlicherseits scharf verurteilt – freilich ohne ihren Namen zu nennen, wie es bei päpstlichen Lehrschreiben der Brauch ist.

2. In der von einem negativen Menschenbild geprägten Pädagogik des Jansenismus, beispielsweise in der (für die Entwicklung der deutschen Schule sehr einflussreichen) Pädagogik des Hallenser Pastors August Hermann Francke, ist Gnade etwas, das dem durch die Erbsünde missgestalteten und bis in seinen Grund verderbten Menschen nur *von außen gegeben* werden kann, und zwar von den beiden „Gnadeninstitutionen“ Kirche und Schule und ihren Helfershelfern, den Priestern und Lehrern.

3. In einem dritten und dem von Rousseau vertretenen Sinne besteht die Gnade des Menschen in seiner Freiheit und in seiner Fähigkeit, *sein Leben selbst zu wählen und frei zu entscheiden*, mit anderen Worten: in seinem Personsein kraft Vernunft, Freiheit und Sprache. Und so ruft Rousseau im vierten Buch des „*Émile*“ aus: „Wenn der Mensch tätig und frei ist, handelt er aus sich selbst; alles, was er frei tut, fällt nicht in das von der göttlichen Vorsehung geordnete System und kann ihr nicht angerechnet werden: Sie will das Böse nicht, welches der Mensch tut, indem er die Freiheit missbraucht, die sie ihm gegeben hat. Sie hindert ihn aber nicht, das Böse zu tun – entweder, weil sie das Böse eines so schwachen Menschen nicht dadurch herabwürdigen will, dass sie ihm das größte Geschenk wieder wegnimmt: *die Gnade seiner Freiheit*.“ „Sollte man etwa den Menschen, nur damit er nicht Böses tut, auf die Ebene eines Tieres erniedrigen?“ Und geradezu ekstatisch betet Rousseau im Glaubensbekenntnis des Savoyischen Vikars: „Nein, Gott meiner Seele, ich werde dir niemals vorwerfen, dass Du mich nach Deinem Bilde geschaffen hast, damit ich frei, gut und glücklich sein kann wie Du.“

Genau hier liegt die Wasserscheide, die bis auf den heutigen Tag Kontrollpädagogen und Freiheitspädagogen, Erziehungstechnologen und sich ihrer Grenzen bewusste personale Erzieher voneinander scheidet.

Kieler Berichte

1. Meta Wesser (1995): Erinnerungen an meine ersten Jahre als Junglehrerin (1937-1939).
2. Albert Reble (1997): Pädagogische Historiographie vor 50 Jahren in der Sowjetischen Besatzungszone.
3. Wilhelm Brinkmann (2000): Kindesmißhandlung und Kinderschutz: Problemverständnis, Entstehungszusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten.
4. Adolf Manthai (2001): Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht. Historischer Rückblick – gegenwärtige Diskussion - Bilanz und Ausblick.
5. Anica Maria Plaßmann (2001): Über das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik. Eine Untersuchung zu den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen.
6. Andreas Sandmann (2001): Theoretische und methodische Grundlagen und Arbeitsformen des systemischen Ansatzes in der Sozialpädagogischen Familienhilfe.
7. Svetlana Zelentchoukova (2001): Die sozialpädagogischen Erziehungsbedingungen des Auswachsens von Kindern im Pubertätsalter in Einelternfamilien.
8. Dieter Klemenz (2002): Pädagogische Theorie und Praxis in und um Kiel - historische Skizzen einer Beziehung.
9. Volker Bank (2003): Die Befreiung didaktischen Handelns als bildungsökonomischer Grundakt.
10. Peter Brozio (2004): Schulfähigkeit als Kompetenz. Was Eltern für ihre Kindern fordern.
11. Thomas Retzmann (2004): Das doppelte Qualitätsproblem des Berufsausbildungsvertrages.
12. Yang Ming (2005): The Quality Assurance of Higher Education in the People's Republic of China.
13. Daniel Müller (2006): Das Bildungsverständnis der OECD. Eine Betrachtung der normativen Grundlagen der PISA-Studie.
14. Ulf Sticken (2011): Armut in Deutschland – Eine sozialstaatsorientierte Betrachtung der Sozialpädagogik.
15. Jutta Kahl-Popp (2011): Janusz Korczak: Das Verstehen von Heranwachsenden als Erkenntnisquelle für die Entwicklung pädagogischer Konzepte.
16. Lars Carstens (2011): „Regionalschule“ – Überlegungen zur organisatorischen und pädagogischen Entwicklung der Schulstrukturreform in Schleswig-Holstein am Beispiel der Wilhelminenschule in Preetz.
17. Gun-Brit Thoma (2011): Lernbegleitung und Lernklima im Mathematikunterricht – Eine international vergleichende Analyse der TIMSS 1999 Public Release Lessons.

18. Andrej A. Verbitskiy (2011): Theorie der kontextabhängigen Ausbildung. Übersetzt von Barbara Vogel.
19. Karl Helmer (2011): Göttliches Ich. Die Apotheose des Individuums in der Renaissance.
20. Sabine Seichter (2011): Pädagogische Liebe: Irrungen und Wirrungen.
21. Christine Allroggen (2011): Bildung als Zumutung. Anmerkungen zum lernenden Individuum in Hegels ‚Nürnberger Schriften‘.
22. Erich Renner (2001): Ethnopädagogik. Eine Standortbestimmung.
23. André Westphal (2011): Computergestütztes Lernen – Grenzen und Potentiale des Lernens innerhalb multimedialer Kontexte.