

Bildungshistorische Forschung. Akzente und Perspektiven



Christian Ritzi
(Hrsg.)

Jean-Jacques Rousseaus „Émile“

Erziehungsroman, philosophische Abhandlung,
historische Quelle

Ritzi
Jean-Jacques Rousseaus „Émile“

Bildungshistorische Forschung.

Akzente und Perspektiven

Schriften der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche
Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für
Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

herausgegeben von
Sabine Reh, Stefan Cramme, Bettina Reimers
und Joachim Scholz

Christian Ritzi
(Hrsg.)

Jean-Jacques Rousseaus „Émile“

Erziehungsroman, philosophische
Abhandlung, historische Quelle

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.Jg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagbild: Frontispiz (Ausschnitt) aus Jean-Jacques Rousseau: *Émile ou pieces relatives a l'Émile. Tome 5* (=Ders.: *Oeuvres complètes des J.J. Rousseau. Nouvelles édition. Tome 14*). [Paris] 1792

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1982-4

Inhaltsverzeichnis

Christian Ritzi

Einleitung 7

Otto Hansmann

Rousseaus anthropologische Provokation und Kulturkritik als
Begründung seiner Theorie negativer und natürlicher Erziehung 15

Heinz-Elmar Tenorth

Eine Bildungstheorie bei Rousseau? 29

Fritz Osterwalder

Rousseaus „Émile“ – ein sakrales Ereignis 43

Christophe Losfeld

Die Höflichkeitskritik Rousseaus im Kontext 69

Frank Tosch

„... das Buch der Natur aufzuschließen und zu erklären“ –
Zu den botanischen Lehrbriefen Rousseaus 89

Petra Steidl

„Ich muss zweifellos für diese Kunst geboren sein“ –
Musik im Kontext der bildungs- und gesellschaftspolitischen
Grundsätze des Jean-Jacques Rousseau unter Berücksichtigung
aktueller Forschungsergebnisse 117

Christine Mayer

„... la femme est faite spécialement pour plaire à l’homme“ –
Die Ordnung der Geschlechter bei Jean-Jacques Rousseau 139

Werner Stark

Rousseau und Kant 169

Daniel Tröhler

Kommerzialisierung der Gesellschaft –
Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi und die
Pädagogisierung der Vater-Sohn-Beziehung in der zweiten Hälfte
des 18. Jahrhunderts 193

Hanno Schmitt	
Joachim Heinrich Campes Reise zu Rousseaus Grab im Park von Ermenonville	213
Simone Austermann	
„Alles theils übertrieben, theils falsch“ – Kommentare zum „Émile“ durch die Gesellschaft praktischer Erzieher und andere Gelehrte	231
Eva Matthes	
Rousseau in pädagogischen Nachschlagewerken	249
Joachim Scholz	
Jean-Jacques Rousseau als Bezugspunkt der deutschen Lebensreformbewegung	275
Christian Ritzi	
„Cette allégorie est belle et claire“ – Illustrationen des 18. Jahrhunderts aus französischen Ausgaben von Jean-Jacques Rousseaus „Émile, ou De l'éducation“	293
Personenregister	365
Autorenverzeichnis	373

Einleitung

Jean-Jacques Rousseaus „Émile“ wird auch im 21. Jahrhundert zahlreiche Leserinnen und Leser finden, die das Buch mit Genuss und Gewinn lesen – ohne den Text in seinem Facettenreichtum zu verstehen.

Ein provokativer Satz wie dieser zu Beginn eines Buches hätte Rousseau und seinen Zeitgenossen vielleicht gefallen, denn er enthält ein Paradoxon. Schon Montesquieu ließ seinen persischen Paris-Besucher verwundert mitteilen, dass Frankreich ein Land sei, „wo man gern ungewöhnliche Meinungen vertritt und alles auf ein Paradox zurückführt.“¹ Die Beliebtheit dieses Stilmittels war so verbreitet, dass es Abbé Morellet 1775 für erfolgversprechend hielt, eine ganze Monographie diesem Thema zu widmen: „Théorie du Paradoxe“. In seiner Satire geht er zunächst der Frage nach, was das Paradoxe sei. Seine bündige Antwort lautet: „Es ist eine der gewöhnlichen und allgemeinen Meynung entgegengesetzte Meynung.“² Den Reiz am Paradoxen begründet Morellet so: „Immer einerley, macht den Menschen bald müde. Alles was ihm alltäglich wird, verliert für ihn seinen Reiz. Er geht mit Verlangen dem Neuen nach, und alsdann dem Außerordentlichen. [...] Wer nur bekannte Wahrheiten vorträgt, macht niemanden aufmerksam, und noch weniger wird er bewundert.“³ Diese Leserpsychologie ständig im Hinterkopf behaltend, dürfe der beim Publikum Erfolg suchende Autor nur solche Themen bearbeiten, die möglichst viele potentielle Käufer interessierten. „Dahin gehört alles, was in die bürgerliche und politische Freyheit, in die Verbesserung der Sitten, in Regierungsform und Gesetzgebung einschlägt.“⁴ Damit ist das Themenspektrum Rousseaus ziemlich präzise umrissen. Zwar steht Simon Nicolas Henri Linguet im Zentrum seines Spottes, aber auch „der beredte Bürger

¹ Montesquieu 1721/2007, S. 76.

² Morellet 1775/1778, S. 9.

³ Ebd., S. 5.

⁴ Ebd., S. 14.

von Genf“ findet Erwähnung.⁵ Und tatsächlich sei Rousseau geradezu berechtigt für seine Verwendung von Paradoxa gewesen.⁶ Paradoxa sind indes nur eines unter einer Vielzahl von literarischen Stilmitteln, die Rousseau virtuos beherrschte – und in einem Umfang aufbot, die bei manchen nüchternen Leserinnen und Lesern auch Anstoß erregen konnte. So echauffieren sich zwei Kommentatoren der „Émile“-Ausgabe der „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ über eine jener Rousseauschen Übertreibungen, „welche mit der Begierde schön und frappant zu schreiben nicht entschuldigt werden kann.“⁷ Aber Rousseau ist sich schon frühzeitig über die Bedeutung einer kunstvollen Rhetorik im Klaren und auch darüber, dass er über einige Begabung in der Kunst des Schreibens verfügte. Diese habe zwar, wie andere den „Philosophes“ nützliche Begabungen, nur die Funktion einer Gehilfin. Denn um ein philosophisches Buch zu verfassen, erfordere es vor allem eines „gesunden, starken, tiefdringenden, im Denken geübten Geist“⁸. Aber erst der Kunst des Schreibens gelingt es, Leserinnen und Leser zu erreichen, womöglich zu fesseln, ihre Aufmerksamkeit zu wecken und über längere Strecken zu erhalten. Damit, so die „Émile“-Kommentatoren der „Allgemeinen Revision“, ließen sich auch die meisten der kritisierten Übertreibungen, unzulässigen Verallgemeinerungen u.ä. in seinem Werk entschuldigen: „Er wollte schön schreiben, er mußte schön schreiben, um die Aufmerksamkeit seines Zeitalters, seiner Nation, auf die verkannte Wichtigkeit seines Gegenstandes rege zu machen“⁹. Nicht die Gelehrtenrepublik war sein Adressat, sondern eine breitere, durch Bildung gekennzeichnete Öffentlichkeit, die sich seit Ende des 17. Jahrhunderts in Frankreich konstituiert hatte: das literarische Publikum.¹⁰

⁵ Ebd., S. 74. Rousseau hatte im Übrigen 15 Jahre früher maßgeblich dabei geholfen, dass Morellet wieder aus der Bastille freikam. Dort wurde er 1760 mittels eines *lettre du cachet* anlässlich einer von ihm verfassten Satire mit dem Titel „La vision de Charles Palissot“ inhaftiert. (In: Morellet, André: *Recueil des faceties parisiennes, pour les six premiers mois de l'an 1760*. S.l. [Genf] 1760, S. 131–138; vgl. hierzu auch Rousseau: *Bekanntnisse 1782–89/1981*, S. 529).

⁶ So Jaumann 1995, S. 1.

⁷ Kommentar von Joachim Heinrich Campe und Johann Gabriel Resewitz zu Rousseaus „Émile“. In: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (1789), Bd. 12, S. 92.

⁸ Brief an Melchior Grimm von 1752. Zit. nach: Rousseau: *Musik und Sprache* 1989, S. 29.

⁹ Kommentar von Ernst Christian Trapp, Johann Stuve, Joachim Heinrich Campe, Johann Gabriel Resewitz, Konrad Heusinger zu Rousseaus „Émile“. In: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (1789), Bd. 12, S. 4 f.

¹⁰ Vgl. Berman/Hohendahl/Kenkel/Strum 2002.

Dies gelingt Rousseau in seinem „Émile“. Vor allem schafft er es, durch sein rhetorisches Genie Leserinnen und Leser mit unterschiedlichen Interessen zu erreichen. Jene, die sich erstmals Rousseau zuwenden, werden vermutlich im „Émile“ einen Erziehungsroman lesen. Dies konnte in einem Ausmaß an Empathie geschehen, das ihm den Status einer „Erlösungsfigur“¹¹ eintrug. Eine andere Ebene des Textverständnisses konnten die gleichen Leserinnen und Leser dann erreichen, wenn sie zusätzlich insbesondere seine beiden „Discours“ lasen. Denn nun steht der philosophische Gehalt des Buches im Vordergrund: Eine Abhandlung über die „Geschichte meiner Gattung“, wie Rousseau am Ende des „Émile“ schreibt.¹²

Für nachgeborene Leserinnen und Leser bietet sich schließlich eine dritte Ebene des Textverständnisses an, nämlich den „Émile“ als historische Quelle zu lesen. Dies setzt eine Auseinandersetzung mit den Zeitumständen voraus, wie sie u.a. in Rousseaus autobiographischen Schriften zu finden sind. Erst dadurch werden manche Andeutungen verständlich, die sich etwa in Kenntnis des seinerzeitigen Diskurses der „Philosophes“ erhellen oder unter Berücksichtigung damals herrschender Zensurpraxis entschlüsseln lassen.

So kann der „Émile“ auf mindestens drei Ebenen durchaus mit Gewinn gelesen werden. Allerdings gibt es kritische Stimmen, die eine Beschränkung auf die Lesart eines Erziehungsromans ablehnen – und diese Gruppe würde vermutlich das eingangs formulierte Paradoxon bekräftigen. In einem Aufsatz aus dem Jahr 1980 klagt Günther Buck eine ganze Berufsgruppe dieser „Unsitte“ an: „Der ‚Emile‘ ist historisch vielleicht das wirkungsmächtigste, der Sache nach vielleicht aber das dunkelste und bis heute am meisten verkannte Werk Rousseaus. Zu dieser merkwürdigen Situation hat sicherlich auch der Umstand beigetragen, daß das Buch schon frühzeitig in die Hände der Pädagogen gefallen, von dieser zugleich betriebsamen und obskuren Sekte okkupiert und zu einem völlig praktischen, auf Anwendung hin angelegten Gegenstand gemacht worden ist.“¹³

Die rhetorische Kunstfertigkeit Rousseaus und sein stilistisches Vermögen legen jedoch nahe, dass er selbst eine solch mehrschichtige Lektüre vorsah und beabsichtigte. Er hatte die „grand génies“ als Leserinnen und Leser ebenso im Blick wie die „hommes vulgaires“.¹⁴ Und genau dies ist einer der

¹¹ Vgl. hierzu den von Bühler und Osterwald herausgegebenen Sammelband (2013).

¹² Rousseau: *Emile oder über die Erziehung 1762/1963*, S. 832.

¹³ Buck 1980, S. 1.

¹⁴ Meier 2011, S. 19 ff.

Gründe für den trotz Zensur und zahlreicher Gegner¹⁵ sich zeitweilig bis zur Rousseau-Begeisterung steigende Erfolg gerade auch des „Émile“. Der anlässlich einer Preisfrage der Akademie von Dijon entstandene „zweite Discours“ richtete sich per se an die geistige Elite – und wurde kaum gelesen, wie Rousseau bedauernd vermerkte. Diesem Schicksal entging der „Émile“ nicht zuletzt dadurch, dass er unterschiedliche Ebenen des Textverständnisses bereithält. Denn schon Voltaire schrieb in einem Brief an Friedrich II., dass unter 100 Menschen nur einer Philosoph sei¹⁶ und sein damaliger „héros de Sans-Souci“ hätte bei dieser Einschätzung vermutlich nur die Anzahl der Nullen nach oben korrigiert. Das Elitebewusstsein der „Philosophes“ war omnipräsent.

Die aufgeregte, teils hysterische Resonanz auf den „Émile“ zu Rousseaus Lebzeiten hat sich längst beruhigt, aber seine Werke finden auch im 21. Jahrhundert Nachfrage. Davon zeugen nicht zuletzt viele Tagungen, die im Jahr 2012 Rousseau und sein Werk anlässlich seines 300. Geburtstages thematisierten. Dass davon auch bildungshistorische Themen nicht ausgenommen blieben, lag nicht zuletzt am Zusammentreffen von Rousseaus 300. Geburtstag mit der 250-jährigen Wiederkehr des erstmaligen Erscheinens des „Émile“. Die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung widmete ihm eine zweitägige Konferenz, deren Beiträge sich mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung auf allen drei Ebenen des Textverständnisses bewegten und hier in bearbeiteter und teilweise erweiterter Fassung vorgelegt werden.

Den Band eröffnet der Beitrag von *Otto Hansmann*. Er verfolgt die im „Émile“ angewandte hypothetisch-experimentelle Methode. Damit gelingt Rousseau die fiktionale Rekonstruktion jenes Menschenbildes, das für das im „Émile“ entwickelte Konzept der negativen und natürlichen Erziehung fundamental ist.

Heinz-Elmar Tenorth fragt in seinem Beitrag, welche Wirkung Rousseau auf Bildungstheorien deutscher Provenienz hatte, welche Spuren insbesondere der „Émile“ darin hinterlassen hat. Die sich dabei geradezu aufdrängende

¹⁵ Der berühmteste unter ihnen war sicherlich Voltaire, der als ausgemachter Agnostiker in einem Brief an Luise Dorothee, Herzogin von Sachsen-Gotha-Altenburg, mit einem ironischen Augenzwinkern den Beistand Gottes anflehte, damit er deren Kinder vor der Erziehung des „Verrückten Jean Jacques Rousseau“ bewahre, denn der gerade erschienene „Émile“ habe „allgemein mißfallen“ (Raschke 1998, S. 215). Bei dieser diffamierenden Äußerung Voltaires muss man indes berücksichtigen, dass ihm Rousseau 1760 einen Brief schrieb, der sich bis zu dem Gefühlsausbruch steigerte: „ich hasse Sie“ (Rousseau 1992, S. 180).

¹⁶ Voltaire/Friedrich II. 1992, S. 304.

Frage, ob sich in Rousseaus Schriften eine Bildungstheorie rekonstruieren ließe, beantwortet er bei aller verbliebenen Skepsis letztlich positiv. Zumindest im „Émile“ findet Tenorth wichtige Ansatzpunkte, die einem gegenwärtigen Bildungsbegriff entsprechen können: Selbstkonstruktion des Subjekts.

In seinen „Bekenntnissen“ erinnert sich Rousseau an eine intensive Studienphase, die ihn Mitte der 1730er Jahre in Charmettes „zu einem halben Jansenisten gemacht“¹⁷ hätte. Diese Leseerfahrungen blieben fruchtbar und *Fritz Osterwalder* weist in seinem Beitrag nach, dass sich Rousseau zwar einen eigenständigen theologischen Standpunkt erarbeitet hat, sein „Émile“ jedoch in der französischen religiösen Tradition der Erziehung vor allem der Jansenisten zu verorten ist. Die große Resonanz seines Erziehungsromans bewirkte, dass die von den Frömmigkeitsbewegungen übernommene pädagogische Sprache Rousseaus zur Kontinuität der theologischen Sprache in der modernen Pädagogik beitrug.

Christophe Losfelds Aufsatz bietet zunächst einen Überblick über die französische Höflichkeitsdebatte Mitte des 18. Jahrhunderts, wobei er zwei Autoren besonders zu Wort kommen lässt: Charles Pinot Duclos und François Xavier Toussaint. Im abschließenden dritten Teil referiert er Rousseaus radikale Kritik an den bestehenden – christlichen bzw. aufklärerischen – Höflichkeitskonzepten.

Frank Tosch widmet sich dem Botaniker Jean-Jacques Rousseau. Im Zentrum seines Beitrags steht die Frage nach dem didaktischen Vermittlungsansatz, den Rousseau in den zwischen 1771 und 1773 geschriebenen „Lettres élémentaires sur la botanique“ gewählt hat.

Petra Steidl referiert die Musikkonzeption Rousseaus und vergleicht seine musikphilosophischen Anschauungen mit heutigen Erkenntnissen aus Ethnologie, Psychologie und Neurologie, durch deren Forschungsergebnisse Rousseaus Musiktheorie viel Bestätigung findet.

Christine Mayer widmet sich Rousseaus Verständnis einer Ordnung der Geschlechter. Entgegen der kritischen Sichtweise eines frühen Feminismus, die sich vor allem gegen das fünfte Buch des „Émile“ wandte, kommt Mayer zu einem positiveren Urteil, indem sie die Traditionslinien und zeitgenössische Wissensbestände in den Blick nimmt, auf denen Rousseau in dieser Frage aufbauen konnte. Die „Architektur seines Geschlechtermodells“ erwies sich in der Folge als anschlussfähig u.a. für die anthropologischen Konzeptionen Immanuel Kants und Wilhelm von Humboldts und damit zugleich für die sich formierende moderne Pädagogik.

¹⁷ Rousseau: Bekenntnisse 1782–89/1985, S. 348.

Werner Stark untersucht in seinem Beitrag den Einfluss Rousseaus auf Immanuel Kant, der nach eigener Aussage von Rousseau „zurecht gebracht“ wurde. Denn erst durch die Rezeption der Schriften Rousseaus verließ Kant seit Mitte der 1760er Jahre zumindest zeitweilig den Elfenbeinturm akademischer Gelehrsamkeit und richtete seinen Blick auf das „Naturwesen“ Mensch, das er einer kritisch prüfenden Betrachtung unterzog. Bei dieser Untersuchung entfernte sich Kant wieder von Rousseau, der seiner Ansicht nach zwar die richtigen Fragen aufgeworfen, darauf aber irreführende Antworten gegeben habe.

Daniel Tröhler diagnostiziert mit dem Einzug der modernen Ökonomie seit dem späten 17. Jahrhundert in der Schweiz zwei konkurrierende „Persönlichkeitskonzepte“ – den Citoyen und den „Geschäftsmann“ –, die eigenständige, väterlich geprägte pädagogische Lösungen evozierten. Eine davon – und zweifellos die prominenteste – war Rousseaus *Émile*. Das weitaus weniger beachtete Modell, nämlich jenes, das zwischen Kommerz und politischem Ideal zu vermitteln suchte, war dagegen letztlich das erfolgreichere.

Nach Rousseaus Tod steigerte sich bei seinen Anhängern die Verehrung in einem Maß, die an heutige media celebrity erinnert. Einer seiner großen Bewunderer war Joachim Heinrich Campe, auf dessen „Briefe aus Paris zur Zeit der Revolution“ sich der Beitrag von *Hanno Schmitt* konzentriert. Den Überschwang an Gefühlen, der bei Campe insbesondere durch den Besuch von Rousseaus Begräbnisstätte in Ermenonville hervorgerufen wurde, sieht Schmitt nicht nur in der Persönlichkeit Campes begründet, sondern auch darin, dass Empfindsamkeit seit Mitte des 18. Jahrhunderts gegenüber der Ratio aufgewertet wurde.

Für die in Band 12 der „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ (1785–1792) geplante „*Émile*“-Ausgabe wurden Experten zur Kommentierung aufgefordert und die eingegangenen Bemerkungen in Fußnoten aufgenommen. Diesen Äußerungen, die entsprechend der unterschiedlichen Standpunkte der Kommentatoren zwischen Zustimmung und Ablehnung variierten, widmet sich der Beitrag von *Simone Austermann*.

Eva Matthes untersucht in ihrem Beitrag, in welchem Umfang und mit welcher Tendenz Rousseau in allgemeinpädagogischen Nachschlagewerken berücksichtigt wurde. Unter anderem fragt sie nach Themen und Personen, die mit Rousseau in Verbindung gebracht wurden, nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten sowie konfessionellen Unterschieden der Rousseau-Rezeption. Sie beschränkt sich auf deutschsprachige Werke vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Dabei stellt sie in den Bewertungen

erhebliche Differenzen je nach weltanschaulicher Orientierung der Herausgeber fest.

Joachim Scholz geht auf die scheinbare Traditionslinie ein, die zwischen Rousseaus Konstruktion eines ursprünglichen Naturzustands und dem Naturideal der deutschen Lebensreformbewegung um 1900 besteht. In seiner Untersuchung gelangt er zu dem Schluss, dass neben der in Theorie und Praxis der Lebensreformbewegung implizit oder explizit erkennbaren Vorbildwirkung Rousseaus Differenzen, Fehldeutungen und Missverständnisse zu beachten seien.

Im abschließenden Beitrag von *Christian Ritzi* stehen französische „Émile“-Illustrationen des Ancien Régimes im Mittelpunkt. Nur jene der Erstausgaben wurden von Rousseau konzeptionell vorbereitet und kritisch begleitet. Die weiteren entstanden zwar noch zum Teil zu seinen Lebzeiten, aber ohne jede Beteiligung und dokumentieren insofern bereits die mit jeder Rezeption verbundene individuelle Aneignung von Texten, die Inhalte verändert und partiell neu formuliert oder Gewichtungen modifiziert.

Wenn man ein knappes Resümee der in diesem Band vorgelegten Beiträge ziehen möchte, so zeigt sich, dass Rousseaus „Émile“ auf allen Ebenen des Textverständnisses immer neue und vor allem auch bereichernde Verständigungsversuche ermöglicht. Die vielfältigen Interpretationsschwierigkeiten, die sich dabei in den Weg stellen, werden auch durch Rousseaus literarische Kunstfertigkeit mit verursacht: Schönheit der Sprache und Eloquenz des Ausdrucks haben ihren Preis.

Mit der Rousseau-Tagung am 25./26.5.2012 endete auch meine Tätigkeit in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. Deshalb hatte ich mit dieser Veranstaltung besonders hohe Erwartungen verbunden. Dass sie sich erfüllen ließen, wird durch die Beiträge in diesem Band deutlich. Dafür möchte ich allen Autorinnen und Autoren sehr herzlich danken.

Berlin im April 2014

Literatur

- Bermann, Russel A./Hohendahl, Peter Uwe/Kenkel, Karen J./Strum, Arthur: Öffentlichkeit/Publikum. In: *Ästhetische Grundbegriffe*. Hrsg. von Karlheinz Barck u.a. Bd. 4: Medien–Populär. Stuttgart 2002, S. 583–637.
- Buck, Günther: Über die systematische Stellung des „Emile“ im Werk Rousseaus. In: *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 5 (1980), H. 1, S. 1–40.
- Bühler, Patrick/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren* (= Prisma 19). Bern 2013.
- Jaumann, Herbert: Rousseau in Deutschland. Forschungsgeschichte und Perspektiven. In: Ders. (Hrsg.): *Rousseau in Deutschland. Neue Beiträge zur Erforschung seiner Rezeption*. Berlin, New York 1995, S. 1–22.
- Meier, Heinrich: *Über das Glück des philosophischen Lebens. Reflexionen zu Rousseaus Rêveries in zwei Büchern*. München 2011.
- Montesquieu, Charles Louis de Secondat de: *Persische Briefe* (1721). Stuttgart 2007.
- Morellet, André: *Theorie des Paradoxen* (1775). Übers. Wilhelm Heinse. Leipzig 1778.
- Raschke, Bärbel (Hrsg.): *Der Briefwechsel zwischen Luise Dorothee von Sachsen-Gotha und Voltaire (1751–1767)*. Leipzig 1998.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Musik und Sprache. Ausgewählte Schriften*. Hrsg. von Peter Gülke. Leipzig 1989.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder über die Erziehung* (1762). Hrsg. von Martin Rang. Übers. von Eleonore Sckommodau. Stuttgart 1963.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Bekenntnisse* (1782–89). Aus dem Französischen von Ernst Hardt. Frankfurt/M. 1985.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Korrespondenzen. Eine Auswahl*. Übers. von Gudrun Hohl. Leipzig 1992.
- Voltaire/Friedrich II.: *Voltaire – Friedrich der Grosse: aus dem Briefwechsel*. Hrsg. von Hans Pleschinski. Zürich 1992.

Otto Hansmann

Rousseaus anthropologische Provokation und Kulturkritik als Begründung seiner Theorie negativer und natürlicher Erziehung¹

Nichts Neues behaupte ich, wenn ich feststelle, dass Rousseau wie kaum ein zweiter pädagogischer Klassiker sich als Vertreter der neuzeitlichen Aufklärung und zugleich als ihr prominenter Kritiker präsentiert hat. Was hat ihn zunächst zum Apologeten und dann plötzlich zum Gegner der Aufklärer umgedreht?

Als Verfechter der Aufklärung erkannte er die Errungenschaften der Naturwissenschaften und die Hervorbringungen der Künste an. Zweifellos haben sie zum Fortschritt beigetragen. Aber die Frage der Akademie zu Dijon im Jahre 1749, ob die wiedergewonnene Reputation der Wissenschaften und Künste zur *Läuterung der Sitten* beigetragen habe, ließ Rousseau darüber nachdenken, ob die Unterstellung der Aufklärer zutreffe, wonach die Folgen wissenschaftlicher Erfindungen und deren technologische Umsetzung in Feldern menschlichen Handelns nur stets durch mehr Wissenschaft zu bearbeiten seien als ob Quantität in Qualität umschlage. Und das Fazit seines Nachdenkens führte zu einer provokanten Behauptung: Nur diejenigen Vertreter der Wissenschaften und der Künste seien imstande, nicht nur die Interessen der Herrschenden zu bedienen und ihre Macht ästhetisch aufzuwerten, sondern ihre Handlungen ethisch und politisch zu reflektieren, die ihre Vorgehensweisen von eindimensionaler Rationalität auf eine hypothetisch-experimentelle Methodologie umstellten. Denn, wer hypothetisch ansetzt und logisch konsequent prüft, welche Schlussfolgerungen aus Fragen der Art „Was hätte aus dem Menschen werden können, wenn er sich nicht vergesellschaftet und mit Seinesgleichen zu politischen Gemeinschaften zusammengeschlossen, sondern als Solitär in einem ursprünglichen Naturzustand gelebt hätte“ zu ziehen sind, der fordert zu weiteren Hypothesen heraus und eröffnet

¹ Geringfügig überarbeiteter und ergänzter Vortrag, gehalten am 25.5.2012, anlässlich der Tagung in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung.

dem Pluralismus der Moderne wissenschaftstheoretisch, ästhetisch, ethisch und politisch neue Perspektiven. Dazu gehören vor allem Gesichtspunkte, die zur kritischen Prüfung dessen befähigen, was pauschal als Fortschritt kommuniziert wird.

Durch diese hypothetisch-deduktive Zugriffsweise hat sich Rousseau vom Apologeten zum Kritiker der neuzeitlichen Aufklärung gewandelt. Seine Freunde d'Alembert und Diderot reagierten verständnislos, verbittert, sarkastisch. Sie stempelten ihn zu ihrem Feind. Denn Rousseau ist es gelungen, den Stachel der Kritik tief in die Fortschrittsteleologie der Aufklärungsphilosophie hineinzutreiben und nach dem Verbleib des Menschen zu fragen. Aber nicht des Menschen schlechthin. Vielmehr konstruierte er ein Bild vom Menschen, das sich zunächst konträr von dem des Bürgers der ständischen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts abhob, jedoch zugleich die Chance eröffnete, Möglichkeiten des Menschen in Wechselwirkung mit den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen zu erforschen. Die Frage der Akademie brachte Rousseau auf die folgenreiche Idee, die hypothetisch-experimentelle Methode der Naturwissenschaften, die er schon bei Francis Bacon begründet und durch Newton erfolgreich praktiziert fand, zu nutzen, um den Zirkelschlüssen der historisch-hermeneutisch verfahrenen Staatsrechtslehrer des 17. Jahrhunderts – Hugo Grotius, Samuel Pufendorf und Thomas Hobbes – zu entrinnen. Denn diese glaubten, ihre Beschreibung der geschichtlich-gesellschaftlichen Erscheinungsformen und Verhaltensweisen des Bürgers für die Natur des Menschen annehmen zu können.²

Nach dieser Skizzierung des methodischen Ansatzes möchte ich zunächst eine These vertreten, diese anschließend in knappen Bemerkungen durchführen und belegen, zum Teil visualisieren, um mit Aspekten der Theorie negativer und natürlicher Erziehung Rousseaus abzuschließen.

Meine *These* ist aus drei Sätzen komponiert:

- Die hypothetisch-experimentelle Methode ermöglicht ein Gedankenexperiment, das durch die Diagnose der standesbürgerlichen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts und die historisch-empirische Anthropologie der Staatsrechtslehrer herausgefordert worden ist.
- Die hypothetische Anthropologie begründet das Konzept der negativen und natürlichen Erziehung.

Die Sätze (1) und (2) gehören zum disziplinären Begründungskern der modernen Pädagogik. Nun zur Durchführung der These in zwei Schritten:

² Vgl. dazu aus rechtshistorischer Sicht aufschlussreich Wesel 1997.

Erstens zum Gedankenexperiment und der daraus gewonnenen Erkenntnis.

Hans Blumenberg stellt die Frage Rousseaus „Was hätte aus dem Menschen werden können, wenn er im ‚ursprünglichen Naturzustand‘ verblieben wäre“ in einen erweiterten, vergleichenden fiktiven Kontext. Dazu musste die Figur des Solitärs verdoppelt werden. Die modifizierte Frage lautete: „Was geschieht, wenn zum ersten Mal ein Mensch, ohne Kenntnis von der Existenz seinesgleichen, einem anderen begegnet?“³ Die Antwort lautet: „Pufendorf ließ die beiden, einander eben ansichtig gewordenen erkennend aufeinander zugehen und sich liebevoll umarmen. Man sieht sofort“, kommentiert Blumenberg, „dass schrecklich viel seither passiert sein muss, um so viel Freundlichkeit nicht als Evidenz erscheinen zu lassen.“⁴ Und er fährt sinngemäß fort: Hobbes habe dagegen dieselbe Situation nur als feindselig und lebensgefährlich qualifiziert und dementsprechende staatsrechtliche Schlussfolgerungen gezogen. Rousseau dagegen „negiert überhaupt die Möglichkeit ursprünglicher Fremderfahrung. Er lässt die beiden schweigend und ungerührt aneinander vorbeigehen. Alles liegt ihm daran, beide Auflösungen der Situation, Freundschaft und Feindschaft, als kulturelle Kategorien herauszutreten zu lassen“.⁵

Freundschaftliche und feindschaftliche Begegnungen sieht Rousseau als kulturgeschichtliche Verhaltensmuster, die er durch die hypothetisch-experimentelle Methode auf ihren anthropologischen Grund zurückzuführen versucht. Was gewinnt Rousseau durch diese Zugriffsweise? Er umreißt nach Auffassung von Günther Buck⁶ einen Gesichtskreis, wodurch die unvermeidliche Geschichtlichkeit des Menschen im Lichte einer Antizipation erscheint, durch welche die geschichtlichen Erscheinungsformen des Menschen als Grund ihrer ursprünglichen Natur und als Möglichkeit interpretiert werden können, ihr natürliches Beisichsein im Durchgang durch die geschichtlichen Formen des Außersichseins wieder einzuholen. Möglich scheint dies im reflexiven Gefühl des Beisichselbstseins, in welchem Empfindungen und Ver-

³ Blumenberg 2006, S. 247.

⁴ Ebd., S. 248.

⁵ Ebd. Kaum beachtet wird dabei, dass zumindest der Geschlechtstrieb im Falle der Paarung eine Art der, wenn auch kurzfristigen, Beziehung herstellt, die freilich weder als Freundschaft noch als Feindschaft, jedoch auch nicht als ein ‚ungerührtes Aneinandervorbeigehen‘ zu bezeichnen wäre.

⁶ Buck 1976.

nunft zwar unterschieden, aber dennoch durch das „Selbstgefühl“⁷ bruchlos verbunden sind. Indem das Subjekt sich derart selbst bestimmt, fühlt es sich unabhängig und frei.

Wie diese Historizität als Kategorie der Ermöglichung verschiedener Bildungsgeschichten des Menschen oder der Menschheit methodisch zu erschließen ist, dazu führt Rousseau im „Diskurs über die Ungleichheit“ von 1755⁸ aus:

„Beginnen wir also damit, dass wir alle Tatsachen beiseite lassen [...]. Man darf die Untersuchungen nicht für historische Wahrheiten nehmen, sondern nur für hypothetische und bedingungsweise geltende Schlussfolgerungen, mehr dazu geeignet, die Natur der Dinge zu erhellen, als deren wahrhaften Ursprung zu zeigen, und jenen vergleichbar, welche unsere Naturwissenschaftler alle Tage über die Entstehung der Welt machen.“⁹

In diesem derart hypothetisch rekonstruierten ursprünglichen Naturzustand existiert der Mensch als vollkommen auf sich gestelltes Wesen, als Solitär. Ausgezeichnet ist er durch physische und metaphysisch-moralische Eigentümlichkeiten. Ich greife beispielhaft heraus: Er ist unabhängig von seinesgleichen. Seine Sinne sind angespannt. Durch den Tastsinn empfängt er ein Gefühl für Räumlichkeit und Körperlichkeit, bis hin zu einer Art Selbstgefühl, wodurch der Selbsterhaltungstrieb einerseits und die sensitive Vernunft andererseits im Gefühl der Selbstliebe und des Mitleids ökologisch-ethisch verknüpft sind. Dieser wilde Mensch paart sich nach Bedarf und bei sich bietender Gelegenheit. Er genießt den Augenblick – nicht nur den der Paarung – in vollen Zügen, ohne zu begreifen. Danach trennen sich die geschlechtsverschiedenen Solitäre wieder. Dieser Wilde ist listig, aber nicht falsch. Er tut nur, was er will und was er mit eigenen Kräften vermag. Er ist so transparent wie das gleichnamige Stück Papier. Er ist unabhängig. Er fühlt sich frei, und er ist glücklich, ohne dass er darum weiß. Er gleicht mehr einem Tier als dem Menschen der Gesellschaft.

„Ziehen wir den Schluss“, so pointiert Rousseau die ausführliche Darstellung dieses anfänglichen Zustands im „Diskurs über die Ungleichheit“,

„dass der wilde Mensch ohne Kunstfleiß, ohne Sprache, ohne Wohnsitz, ohne Krieg und ohne Verbindung, ohne jedes Bedürfnis nach seinen Mitmenschen wie auch ohne jedes Verlangen, ihnen zu schaden, vielleicht sogar ohne jemals einen von ihnen individuell wiederzuerkennen, in den Wäldern umherschweifend, wenigen

⁷ Frank 2002.

⁸ Rousseau: Diskurs über die Ungleichheit 1755/1990.

⁹ Ebd., S. 71.

Leidenschaften unterworfen und sich selbst genug, nur die Gefühle und die Einsicht hatte, die für jenen Zustand geeignet waren, dass er nur seine wahren Bedürfnisse fühlte, nur das sah, was zu sehen er ein Interesse zu haben glaubte, und dass seine Intelligenz nicht mehr Fortschritte machte als seine Eitelkeit. [...] Es gab weder Erziehung noch Fortschritt; die Generationen vermehrten sich unnützlich; und da eine jede stets vom gleichen Punkt ausging, flossen die Jahrhunderte in der ganzen Rohigkeit der ersten Zeiten dahin; die Art war schon alt und der Mensch blieb noch immer ein Kind.“¹⁰

In dieser „Beschreibung des Urzustandes und seiner theoretischen Unbedürftigkeit“, hält Blumenberg fest, „steckt [...] die Analogie zum Bild der griechischen Götter als der Versuch, dem Menschen eine ursprüngliche Wesensform erfüllten Daseins in Selbstgenügsamkeit, in Autarkie, zuzuschreiben“¹¹.

Den Vertretern der neuzeitlichen Aufklärung passte diese Fiktion nicht in ihre Teleologie geschichtlichen Fortschritts und den Repräsentanten der Kirche nicht in ihre Lehrmeinung von der Erbsünde. Um Rousseau lächerlich zu machen und unglaubwürdig darzustellen, versuchten sie, diese hypothetisch-experimentelle Konstruktion für bare Münze zu verkaufen.¹²

Damit wurde der Gewinn dieser kritischen Zugriffsweise verspielt. Dieser bestand darin, den Übergang vom scheinbar in sich abgeschlossenen Zustand natürlichen Seins in einen geschichtlichen weder als einen Sündenfall noch als eine Abweichung von der Art zu deuten, sondern als einen unumkehrbaren, mehr den zufälligen Umständen geschuldeten geschichtlichen Prozess. Darauf musste die menschliche Natur notgedrungen und dynamisch reagieren, wenn sie überleben wollte. Dass sie überleben wollte, schien Rousseau durch den Seinsgrund („*être soi-même*“) in Verbindung mit der Selbstbeziehung („*conservation de soi-même*“) individueller Natur verbürgt.¹³ Um diesen entscheidenden Übergang begründen zu können, hat Rousseau den Terminus der *Perfektibilität* erfunden.

Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem beschreiben diesen Übergang wie folgt:

¹⁰ Ebd., S. 161.

¹¹ Blumenberg 1996, S. 306.

¹² Im „Luststück“ des Satirikers Charles Palissot (1730–1784) tritt zuletzt ein Hanswurst von Bedienten auf Händen und Füßen auf mit einer Salatstaude im Maul, um den von Rousseau angeblich wünschenswerten Naturzustand auf ironische Weise zu illustrieren. Anzuführen sind auch Werke Voltaires und die Korrespondenz mit Rousseau, die durch Witz und rhetorische Kunstfertigkeit glänzen. Als Beispiele gelten Voltaires „Candide“ und Rousseaus „Brief an Herrn von Voltaire“ von 1756.

¹³ Vgl. Buck 1976, S. 265.

„Veranlasst wird dieser Schritt Rousseau zufolge durch kontingente Naturereignisse (Naturkatastrophen, klimatische Veränderungen und dergleichen), die den *sauvage* um seines eigenen Überlebens willen nötigten, sich mit anderen zu verbinden und in der Folge dieses Schrittes solche Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln und zu perfektionieren, die sein Überleben sichern und sein Leben steigern. Befähigt ist er dazu durch jene ihn vom bloßen Tier von Anfang an unterscheidende ‚Eigenschaft‘, die Rousseau *perfectibilité* nennt.“¹⁴

Damit ist die Fähigkeit gemeint, sich selbst mit Hilfe der Umstände dazu zu befähigen, sich immer wieder aufs Neue der sich ständig verändernden Umwelt bzw. Mitwelt anzupassen.¹⁵ Zu Recht weist Ulrich Steinvorth auf die Paradoxie hin, welche diese Befähigungsfähigkeit zur Folge hat,

„dass gerade die spezifisch menschliche Eigenschaft, nicht den natürlichen oder ursprünglichen Regungen zu folgen und neue Verhaltensweisen anzunehmen, ihn (den Menschen - O.H.) zwar erst zum Menschen, frei und intelligent macht, aber damit auch böse und unglücklich“¹⁶.

Bevor im nächsten und zweiten Schritt Beziehungen zwischen der hypothetischen Anthropologie und dem Konzept negativer und natürlicher Erziehung dargestellt werden, möchte ich, um Missverständnissen vorzubeugen, diese anthropologische Fiktion noch einmal in einem Überblick über Rousseaus Vorgehensweise einordnen.

Unentzweite Identität als „condition humaine“	Zeitdiagnose der standesbürgerlichen Gesellschaft: Zerrissene Identität	Unentzweite Identität: politische Antizipation
	„Außersichsein“	
	Perfektibilität und bürgerliche Umwelt	
	„bourgeois“	
	„komparativ-kompetitive Lebensform“	
	Selbsterhaltungstrieb Einzelwille, Sozialmoral	
	Natürliche Freiheit	

¹⁴ Benner/Brüggen 1996, S. 20 (Hervorh. im Orig.).

¹⁵ Zwar steckt im Begriff der *perfectibilité* die Idee der Vervollkommnung individueller Natur, aber eben nicht im Sinne der Aristotelischen Entelechie, der Entfaltung eines keimhaft angelegten inneren Zwecks, sondern im Sinne der skeptisch akzentuierten Paradoxie bestimmter Unbestimmtheit: Denn „wir wissen nicht, was unsere Natur uns zu sein erlaubt.“ (Rousseau: *Emile oder Über die Erziehung* 1762/1980, S. 156).

¹⁶ Steinvorth 1983, S. 120.

Auszugehen ist von der Diagnose der standesbürgerlichen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts. Das „Außersichsein“ bezeichnet die Konstruktion des Selbstbildes aus Fremdzuschreibungen. Fremdzuschreibungen der Mitbürger werden zum Selbstbild internalisiert. Sie schieben sich wie eine Maske vor das eigentümliche Gesicht individueller Natur. Diese Muster bürgerlicher Verhaltensweisen und Handlungsformen resultieren aus der Wechselwirkung zwischen Perfektibilität einerseits und der bürgerlichen Um- bzw. Mitwelt andererseits. Daraus geht schließlich die Charaktermaske des „Bourgeois“ hervor. Günther Buck bezeichnet die Lebenswelt dieses Wirtschaftsbürgers als „komparativ-kompetitive Lebensform“.¹⁷ Begründet ist diese Lebensweise im natürlichen Selbsterhaltungstrieb. Dieser findet seinen charakteristischen Ausdruck im politisch-ökonomisch bestimmten Einzelwillen, ethisch gebunden an die vorherrschende Sozialmoral. Zwischen Mensch und Bürger zerrissen sieht sich dieser Standesbürger, allerdings nur in hellen Momenten der Selbstreflexion. Das Operationsfeld dieses Bürgers ist mit dem Begriff der natürlichen Freiheit hinreichend markiert. Es ermöglicht die Herrschaft der von Natur aus Starken über die Schwachen.

Unentzweite Identität als „condition humaine“	Zeitdiagnostisches Fazit: Zerrissene Identität	Unentzweite Identität: politische Antizipation
„Beisichsein“		„Allgemeinsein“
Perfektibilität und natürliche Umwelt		Perfektibilität und zivilisierte Umwelt
„ <i>homme naturel</i> “		„ <i>citoyen</i> “
selbstbezüglich-solitäre Existenzweise		öffentliche Lebensform
Selbsterhaltungstrieb Wille, Selbstliebe, Mitleid		Selbsterhaltungstrieb Einzelwille <u>und</u> Gemeinwille
Unabhängigkeit		Bürgerliche Freiheit

Die Begriffe, die heranzuziehen sind, um den Zustand der bürgerlichen Gesellschaft in historisch-transformatorischer Antizipation treffend zu beschreiben, sind in der ersten Spalte der tabellarischen Übersicht zusammengestellt. Sie sind geeignet, die Form unentzweiter Identität als „condition humaine“ im Horizont des ursprünglichen Naturzustands zu rekonstruieren und als Fiktion dem Bild zerrissener Identität gegenüberzustellen. Davon war bereits ausführlich die Rede. Umstritten ist, ob dieses Bild des mit sich und mit sei-

¹⁷ Buck 1976, S. 236 f. und passim.

ner natürlichen Mitwelt in Übereinstimmung lebenden Menschen als Muster für den Bürger in der Gestalt des „Citoyens“ im Gesellschaftszustand zu sehen ist.

Die dritte Spalte veranschaulicht die Antizipation des politischen Zustands auf der Basis des Gesellschaftsvertragsmodells. „Beisichsein“ und „Außer-sichsein“ sollen im „Allgemeinsein“ in der politischen Gestalt des „gemeinschaftlichen Ich“¹⁸ versöhnt werden. Die Perfektibilität trifft in einer gesetzlich geregelten und gerechten Gesellschaftsordnung auf eine zivilisierte Um- bzw. Mitwelt. In dieser kann sich der Bürger in seiner Doppelfunktion als „Citoyen“ in der Funktion des Souveräns und im Rahmen selbstgegebener Gesetze als „bourgeois“ Untertan verwirklichen. Souverän ist er als Bürger in Prozessen der Umsetzung von Prinzipien moralischer Politik in Rechts-gesetze mit allgemeinem Geltungsanspruch.¹⁹ Bourgeois ist er als Wirtschaftsbürger, der für sich selbst aufzukommen hat und sich dabei an die durch seine Mitwirkung beschlossenen Gesetze hält, und zwar ausnahmslos. Der Bürger ist demnach im Gesellschaftsvertragsmodell *vor* dem Gesetz in seiner Funktion des Citoyens gleich, *nach* dem Gesetz in seiner Funktion als ökonomisch handelnder ungleich, wie es der Verschiedenheit seiner natürlichen Talente entspricht. Diese Funktionsunterscheidung begründet keinen unauflösbaren Widerspruch zwischen Mensch und Gesellschaft, keine innere Zerrissenheit des Menschen im Bürger, sondern eine temporal-funktionale Auflösung. Entscheidende Voraussetzungen für eine derartige Auflösung des Problems der Ungleichheit legte Rousseau, daran sei an dieser Stelle erinnert, im „Diskurs über die Ungleichheit“²⁰.

Selbsterhaltungstrieb, Einzelwille *und* Gemeinwille weisen auf die innere Verbindung von individueller Natur, Zivilität und moralisch-politischer Reflexion hin. Dieses innere und äußere Band wird durch Grundsätze vertrag-

¹⁸ Rousseau: Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts 1762/1983, S. 18.

¹⁹ Wie das geht, lässt Rousseau offen. Erst Immanuel Kant stellte in seiner „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ (1785) dafür die transzendentalphilosophisch begründeten Voraussetzungen bereit, in der es heißt: „Der Wille wird als ein Vermögen gedacht, der *Vorstellung gewisser Gesetze gemäß* sich selbst zum Handeln zu bestimmen.“ (Kant 1785/1968, S. 427).

²⁰ Mir ist bewusst, dass diese Lesart selektiver Wahrnehmung geschuldet und pointierter Interpretation zuzuschreiben ist. Wie das praktisch funktionieren kann, das hat Rousseau nicht gezeigt. Es fehlt nicht nur eine Theorie politischer Institutionen als Vermittlungseinrichtungen zwischen dem Einzelwillen atomisierter Bürger einerseits und dem politischen Körper bzw. dem „Gemeinwillen“ andererseits mit Entlastungsfunktion (Arnold Gehlen) für die ökonomisch und politisch in Anspruch genommenen Subjekte, sondern auch eine entsprechende Sozialisationstheorie.

lich begründeter, bürgerlicher Freiheit gewoben. Ob die unterschiedlichen Freiheitsbegriffe in der Idee der „klugeregelten Freiheit“ (*liberté bien réglée*) dialektisch aufgehoben sind, lasse ich an dieser Stelle offen.

Das folgende dritte Bild zeigt das methodische Vorgehen Rousseaus noch einmal im Überblick.

Unentzweite Identität als „condition humaine“	Zeitdiagnose der standesbürgerlichen Gesellschaft: Zerrissene Identität	Unentzweite Identität: politische Antizipation
„Beisichsein“	„Außersichsein“	„Allgemeinsein“
Perfektibilität und natürliche Umwelt	Perfektibilität und bürgerliche Umwelt	Perfektibilität und zivilisierte Umwelt
„ <i>homme naturel</i> “	„ <i>bourgeois</i> “	„ <i>citoyen</i> “
selbstbezüglich-solitäre Existenzweise	„komparativ-kompetitive Lebensform“	öffentliche Lebensform
Selbsterhaltungstrieb Wille, Selbstliebe, Mitleid	Selbsterhaltungstrieb Einzelwille, Sozialmoral	Selbsterhaltungstrieb Einzelwille <u>und</u> Gemeinwille
Unabhängigkeit	Natürliche Freiheit	Bürgerliche Freiheit

Um ein durch diese Darstellung sozusagen auf der Zunge liegendes, verbreitetes Missverständnis auszuräumen, möchte ich unterstreichen, dass nicht unterstellt wird, zwischen Mensch einerseits und Bürger andererseits liege ein geschichtlich vermittelter Übergang nahe und nur Rousseaus Gesellschafts- und Kulturkritik habe ihm die Möglichkeit der Vermittlung verstellt. Nein, Rousseaus Anthropologie, Politik und Pädagogik bleiben erratisch unvermittelt, aber methodisch sind sie aufeinander beziehbar.²¹ Dies zeigt sich erneut am Konzept der negativen und natürlichen Erziehung, einem Kernstück des „Emile oder Über die Erziehung“ von 1762.

²¹ Damit setze ich deutliche Akzente gegen eine bildungsteleologische Interpretation, wie sie von Benner (1991) in systematischer Hinsicht vertreten wird. Denn darin stellt Benner heraus, dass Rousseau „alle Widersprüche im sozialen System“ (S. 40 f.) in der Idee der „erzieherischen, sittlichen und politischen Höherbildung der Menschheit“ (ebd.) aufgelöst sieht. Vgl. dazu ausführlich Hansmann 2012.

Zweitens zum Konzept der negativen und natürlichen Erziehung.

„Die erste Erziehung muss rein negativ sein“²², hält Rousseau im Anschluss an seine „größte, wichtigste und nützlichste Regel jeglicher Erziehung“²³ fest, die er im zweiten Buch hervorhebt: „Zeit gewinnen und nicht verlieren.“²⁴ Kontextualisiert darf diese Notwendigkeit gegen die ständischen Sozialisationsinstitutionen der bürgerlichen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts vor allem im Frankreich des Ancien Régime gerichtet gewesen sein. Denn jeder Berufsstand hatte seine Rekrutierungsinteressen vertreten und institutionalisiert, darunter vor allem der Klerus – der Priesternachwuchs durchlief die Klosterschulen –, die zentralstaatliche Verwaltung – die künftigen Beamten absolvierten die Jesuitenkollegs –, die Handwerkszünfte und das aufkommende Bürgertum schickten ihren Nachwuchs in die Stadtschulen, um durch schulische Elementarerziehung für die anschließende berufliche Sozialisation gerüstet zu sein. Eine eigenständige, vorrangig *pädagogisch* begründete Erziehung fand noch keinen Ort, an dem sie sich praktisch entwickeln konnte, ohne mit den unterschiedlichen berufsständischen Interessen in Gegensatz zu geraten.²⁵ Ich sehe Gründe, diese Kontextualisierung auszudehnen, sozusagen bis in die bürgerlich-kapitalistisch strukturierte Gesellschaft zu verlängern. Denn die allgemeine Menschenbildung wird immer massiver von anwendungsbezogenen Erwartungen einflussreicher Berufsverbände perforiert. So gesehen steht die Gesellschaft im permanenten Verdacht, die Bildung des Menschen zu behindern. Zu beobachten ist diese Kritik am gesellschaftlichen Interesse berufssozialisierender Zurichtungen der Generationen an den Auf- und Abschwüngen des Bildungsbegriffs seit dem 19. Jahrhundert. Die zweite Erziehung des „Émile“ entspricht dann dem Wechsel der Methode und der Gegenstände bzw. Lehr-Lernarrangements. Die Zäsur zwischen erster und zweiter Erziehung scheint mir mit der Pubertät des Heranwachsenden begründet. An die eigentliche Kindheit schließt jetzt das Jugendalter an. Die ‚rein negative Erziehung‘ wird abgelöst durch eine Phase ‚der Arbeit, des Unterrichts, der Studien“²⁶. Diese Ablösung überführt die negative und natürliche Erziehung Schritt für Schritt in Phasen der Sozialisation. Der Heran-

²² Rousseau: Emile oder Über die Erziehung 1762/1980, S. 213.

²³ Ebd., S. 212.

²⁴ Ebd.

²⁵ Vgl. dazu Kersting 1992.

²⁶ Rousseau: Emile oder Über die Erziehung 1762/1980, S. 352.

wachsende wird mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung vertraut gemacht. Er lernt die Arbeit der Bauern schätzen. Émile unterzieht sich zusammen mit seinem Erzieher, der nicht mehr als ‚unsichtbarer‘ Arrangeur von Lehr-Lernsituationen fungiert, sondern als Lernbegleiter, Gesprächspartner und freundschaftlich verbundener Berater auf Augenhöhe mit seinem Zögling verkehrt, einer Schreinerlehre. Entscheidend scheint mir dabei, dass Rousseau den Übergang von der negativen und natürlichen Erziehung in Sozialisationsprozesse und der Wechsel der Methode vom Erzieher zum Mentor erst dann mit Blick auf das Erziehungsziel für begründet hält, wenn die Einheit von Selbsterhaltung, Selbstgefühl, Mitgefühl und Selbstbewusstsein eine innere Stärke gewonnen hat, um an den Widerständen und Widersprüchen der bürgerlichen Gesellschaft nicht zu zerbrechen.

Was folgt daraus für die moderne Pädagogik?

Ich beginne – erneut hypothetisch – mit dem Konstrukt des Zöglings, dem Émile. Er ist auch im pädagogischen Verhältnis ein Solitär. Émile wäre Produkt wohlstauer Eltern, würde dem standesbürgerlichen Elternhaus entzogen, zum Waisen erklärt und einer privat-häuslichen Form natürlich-individueller Erziehung zugeführt werden. Worin sieht Rousseau das Ziel dieser negativen und natürlichen Erziehung? „Leben ist der Beruf, den ich ihn lehren will. Aus meinen Händen entlassen, wird er [...] weder Beamter noch Soldat, noch Priester, er wird in erster Linie Mensch sein.“²⁷

Auf dem Grund der Perfektibilität als der bereits ausgezeichneten Fähigkeit, sich selbst zu befähigen, legt Rousseau ein Konzept natürlich-individueller Erziehung vor, welches in mindestens fünffacher Hinsicht als negativ zu akzentuieren und zu aktualisieren ist:

Erstens bewahrt sie den Zögling vor den Lastern, den Meinungen und Vorurteilen der Menschen der bürgerlichen Gesellschaft. Sie ist in Bezug auf die individuelle Natur konservativ und auf Grund der Perfektibilität zugleich dynamisch angelegt. Sie ermöglicht ein Leben in Unabhängigkeit, in natürlicher oder in bürgerlicher Freiheit. Im Fragment „Emile und Sophie oder Die Einsamen“ beschreibt Rousseau, wie Émile und Sophie als Paar scheitern und wie Émile selbst unter Bedingungen von Sklaverei von seiner Fähigkeit Gebrauch zu machen weiß, sich in stoischer Unabhängigkeit am Leben zu erhalten.

²⁷ Ebd., S. 116.

Zweitens. Der Erzieher belehrt, instruiert oder zeigt nicht direkt, predigt weder Wahrheit noch Tugend, sondern ermutigt den Heranwachsenden zu selbstständigem, kritisch prüfenden Urteilen und verhilft ihm durch Erforschung der natürlichen Leidenschaften zur Entdeckung seines ursprünglichen Selbstgefühls, seiner Emotionalität und durch die Ergründung seines Gewissens zur Bestimmung des Willens durch das Gefühl seiner Freiheit. Bis zur Kantischen Willensbestimmung, „der *Vorstellung gewisser Gesetze gemäß* sich selbst zum Handeln zu bestimmen“²⁸ war der Weg nicht mehr weit.

Diese negative und natürliche Erziehung ist hinsichtlich ihrer professionellen Struktur nichtdirektiv angelegt, operiert in Arrangements entdeckenden Lernens sowie sokratischer Gesprächsführung und fokussiert das Prinzip der Individualisierung. Sie ist insofern modern.

Drittens ist das Ziel dieser negativen und natürlichen Erziehung nicht geschichtsteleologisch oder gesellschaftlich normativ bestimmt, sondern naturteleologisch-individuell begründet und zugleich unbestimmt, also zieloffen. Darin ist sie konsequenter Ausdruck der Perfektibilität, nämlich der Fähigkeit, sich selbst zu befähigen. Sie ermöglicht im besten Sinne allgemeine Menschenbildung, wenn auch nur in elementaren, individuelles Leben erhaltenden und die Bildung unabhängigen Urteilens förderlichen, pädagogisch inszenierten Kontexten.

Viertens ist sie kritisch begründet, denn sie folgt – ich wiederhole – der „wichtigste(n) und nützlichste(n) Regel jeglicher Erziehung“²⁹, nämlich „Zeit verlieren und nicht gewinnen“³⁰. Dieses Paradoxon kann als pädagogisch spezifizierbare Antwort auf die gesellschaftlichen Erwartungen an das im 18. Jahrhundert sich ausdifferenzierende Erziehungssystem³¹ verstanden werden. Denn es geht bereits Rousseau darum, Souveränität über die Zeit zurückzugewinnen, indem die Zeit gegen die Zeit ausgespielt wird, um in der begrenzten Zeit Raum für individuelle Eigenzeiten zu schaffen, in welchen verstehendes Lernen möglich werden kann. Die negative und natürliche Erziehung reagiert auf die Beschleunigungsgesellschaft der Moderne pädagogisch professionell und paradox zugleich mit Entschleunigung.³²

Fünftens ist die Erziehung von Anfang an darauf ausgelegt, in Bildung überführt zu werden. Der Begriff der Perfektibilität ist demnach nicht nur als anthropologischer Grundbegriff zu verstehen, sondern als pädagogisch-

²⁸ Kant 1785/1968, S. 427 (Hervorh. im Orig.).

²⁹ Rousseau: Emile oder Über die Erziehung 1762/1980, S. 212.

³⁰ Ebd.

³¹ Vgl. Luhmann 2002.

³² Vgl. dazu ausführlich Hansmann 2009.

professioneller Prozessbegriff, der die Lehr-Lernarrangements in individualisierender und differenzierender Hinsicht strukturiert.³³ Rousseaus Erziehungskonzept erweist sich also auch als schulpädagogisch anschlussfähig.

Ich fasse zusammen. Die hypothetisch-experimentelle Methode Rousseaus sieht sich durch die kritische Analyse der bürgerlichen Gesellschaft herausgefordert. Sie ermöglicht und begründet Formen der Selbstthematisierung des Menschen, der Erziehung und einer zivilen Gesellschaft. Damit zeigt Rousseau, wie es gehen kann, analytische Gesellschaftstheorie mit fiktionaler Rekonstruktion einerseits und politischer Antizipation andererseits derart zu verbinden, dass die Pädagogik ihre gewonnene Eigenständigkeit verteidigen und weiter ausbauen konnte. Deshalb ist Rousseau für die Pädagogik der Moderne historisch wie systematisch unverzichtbar.

Quellen und Literatur

- Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3. verb. Aufl. Weinheim 1991.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm: Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. In: Hansmann, Otto (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Band II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Weinheim 1996, S. 12–48.
- Blumenberg, Hans: Die Legitimität der Neuzeit. Erneuerte Ausgabe. Frankfurt/M. 1996.
- Blumenberg, Hans: Beschreibung des Menschen. Aus dem Nachlass herausgegeben von M. Sommer. Frankfurt/M. 2006.
- Buck, Günther: Selbsterhaltung und Historizität. In: Ebeling, Hans (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne. Frankfurt/M. 1976, S. 208–302.
- Frank, Manfred: Selbstgefühl. Eine historisch-systematische Erkundung. Frankfurt/M. 2002.
- Hansmann, Otto: Vom Zeitmanagement im Schulunterricht. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen und können sollten. Münster u.a. 2009.
- Hansmann, Otto: Vom Menschen – über Erziehung – zum Bürger. Vorlesungen zu Rousseaus Anthropologie, Pädagogik und Staatsphilosophie. Würzburg 2012.
- Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785). In: Kants Werke. Akademie Textausgabe. Band IV. Berlin 1968, S. 385–463.
- Kersting, Christa: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992.
- Kraft, Volker: Rousseaus Emile. Lehr- und Studienbuch. Bad Heilbrunn 1993.
- Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M. 2002.
- Rousseau, Jean-Jacques: Diskurs über die Ungleichheit (1755). Kritische Ausgabe des integralen Textes. Mit sämtlichen Fragmenten und ergänzenden Materialien nach den Originalausgaben und den Handschriften neu ediert, übersetzt und kommentiert von Heinrich Meier. Zweite, durchgesehene und erweiterte Aufl. Paderborn u.a. 1990.

³³ Vgl. dazu ausführlich V. Kraft 1993.

- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder Über die Erziehung* (1762). Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang, unter Mitarbeit des Herausgebers aus dem Französischen übertragen von Eleonore Sckommodau. Stuttgart 1980.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts* (1762). In Zusammenarbeit mit Eva Pietzcker neu übersetzt und herausgegeben von Hans Brockard. Stuttgart 1983.
- Steinvorth, Ulrich: *Stationen der politischen Theorie. Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Marx, Weber*. 2. Aufl. Stuttgart 1983.
- Wesel, Uwe: *Geschichte des Rechts. Von den Frühformen bis zum Vertrag von Maastricht*. München 1997.

Eine Bildungstheorie bei Rousseau?¹

„Für die Kinder aber ist es immer vorteilhaft,
wenn ihre Erzieher sich allen möglichen Illusionen hingeben.“²

I.

Ein Fragezeichen setzt man nicht ohne Grund, gelegentlich aber mit Risiko: Wer eine Bildungstheorie bei Rousseau sucht, unterstellt ja, dass es so etwas wie eine Theorie der Bildung auch bei einem außerdeutschen Autor geben kann, so dass man zumindest nicht von Anfang an vergeblich sucht, zumal in einem Text, der sich explizit der „Erziehung“ widmet. Soll ich also am besten gleich Fehlanzeige notieren und der Tagung den Raum und die Zeit zur Diskussion freimachen, die ihr sonst so deutlich fehlen? So einfach will ich es mir nicht machen, zumal ich weiß – und erst jüngst auch explizit belehrt worden bin³ –, dass Bildung an sich ein internationales Thema ist⁴, für das man dann nicht nur in Russland, sondern auch in Schottland oder in den USA fündig wird, dann auch unter Titelbegriffen wie „education“ oder „éducation“.

Dieses also durchaus verallgemeinerbare theoretische Thema hat allerdings erst in seiner spezifisch deutschen Variante die Form und thematische Zentrierung gewonnen, die man – national zentriert – gelegentlich als die „eigentliche“ Theorie der Bildung bezeichnet findet und unterschiedlichen Autoren

¹ Um Anmerkungen und Literatur erweiterter Vortrag bei der Tagung der BBF: 250 Jahre *Émile, ou de l'Éducation*. Bildungshistorische Reflexionen zu Jean-Jacques Rousseau, Berlin, 25.5.–26.5.2012 – der Vortragsstil ist beibehalten worden.

² Enzensberger 1977, S. 399.

³ Vgl. die Hinweise in Krassimir Stojanovs kritischer Diskussion (Stojanov 2012) meiner jüngsten Versuche über die Bildungstheorie (Tenorth 2011) sowie meine Replik (Tenorth 2012).

⁴ Horlacher 2006.