

Gruschka, Andreas

## Über moralische Lektionen und das Problem der Moralerziehung

*Pädagogische Korrespondenz* (1990) 8, S. 5-18



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Über moralische Lektionen und das Problem der Moralerziehung - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1990) 8, S. 5-18 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-54116 - DOI: 10.25656/01:5411

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-54116>

<https://doi.org/10.25656/01:5411>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@diipf.de](mailto:pedocs@diipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

**Essay**

- 5 *Andreas Gruschka*  
Über moralische Lektionen und das Problem der Moralerziehung

**Das aktuelle Thema**

- 19 *Rainer Bremer*  
Das konservative Existential der Bildungspolitik

**Umfrage**

- 27 Entwarnung: Vorerst keine Experimente

**Der Reformvorschlag**

- 30 *Rüpel*  
*Prof. Rümpelmann*  
Bildungsgesamtplanung als Mega-Implementation

**Kältestudie I**

- 39 *Helmut Stövesand*  
Deutsche müssen Deutsch lernen!

**Kältestudie II**

- 46 *Wolfgang Denecke*  
Reißwolfs Dienst am Kunden – Begegnung mit dem Bauhaus

**Diskussion**

- 59 *Michael Tischer*  
Die Eigenstruktur der Erziehung

**Das Gespräch**

- 68 Durch pädagogische Aufklärung den Menschen helfen –  
Hellmut Becker über Kritische Theorie und Pädagogik

**Aus den Medien**

- 83 *Karl-Heinz Dammer*  
Die Phantasien des Jean-Marc Reiser

# INHALT

## **Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus**

92 Geld und Stelle

## **Vermischtes**

95 *Rainer Kühn*

Automobilisten

*Andreas Gruschka*

## Über moralische Lektionen und das Problem der Moralerziehung

### I

Deutlich erregter als sonst kommt der achtjährige David von der Schule zurück. Mit großen Gesten berichtet er über eine Auseinandersetzung, die am Ende seines Schultages in der Klasse abgelaufen ist. »Papa, findest du nicht auch: Nur wenn man in der Schule seine Hausaufgaben macht, muß man sie zu Hause nicht mehr machen?! Manche glauben, sie könnten mogeln.« Der sich anschließende Bericht über die Ereignisse enthält viel Diffuses. David scheint sich durch seine Erzählung selbst beruhigen zu wollen.

Kommt er sonst von der Schule nach Hause, streift er erleichtert mit dem Tornister alles Schulische sofort von sich ab und widmet sich seinen am Morgen zurückgelassenen Spielen. Daß er so aufgeregt von der Schule erzählt, motiviert den Vater herauszufinden, was wirklich passiert ist: Der Klassenlehrer, gleichzeitig Schulleiter, hat aus der Not, bürokratische Tätigkeiten erledigen zu müssen, die didaktische Tugend gemacht, die Drittklässler sich gelegentlich selbst beschäftigen zu lassen. An diesem Tag kündigt er ihnen an, er gebe für den nächsten Tag keine Hausaufgaben, wenn sie ihre Rechenaufgaben in der Klasse machen würden. Als er nach einer halben Stunde in die Klasse zurückkommt und sich erkundigt, ob alle die Arbeiten gemacht hätten, meldet sich David mit dem Bericht, alle bis auf Markus, Michael und Frank hätten gearbeitet. Diese seien immer wieder aus der Klasse weggelaufen. So häufig hätten sie sicherlich nicht aufs Klo gehen müssen. Sie hätten die anderen von den Schularbeiten abgelenkt und Quatsch gemacht. Der Lehrer akzeptiert den Bericht und stellt fest, daß die Klasse keine Hausaufgaben bekäme, natürlich mit Ausnahme der drei, die sich nicht an seine Regel gehalten hätten. Nach Schulschluß kündigt Michael im Namen der drei Delinquenten David an, er würde am nächsten Tag »gnadenlos verprügelt«!

Als der Vater verstanden hat, was ihm sein Sohn zunächst wortreich verschweigen wollte, legt er seine Stirn in Falten: »Oh, das ist blöd, da haste gepetzt!« Das ist für David das Signal zum Stimmungsumschwung. Eben noch selbstbewußt tönend wird er von heftigen Kopfschmerzen heimgesucht. Wimmernd behauptet er, daß er schon den ganzen Tag diese schrecklichen Schmerzen habe. Der Vater versucht es mit einer therapeutischen Behandlung, mit Hinlegen, kaltem Kopfwickel und Massage. Als sich der Junge etwas beruhigt hat, schlägt er vor, daß beide darüber nachdenken, wie man den Schaden begrenzen könne. David empfiehlt, den Schulleiter vorzuwarnen, daß es morgen eine schreckliche Prügelei geben könnte. Der Vater fragt, ob er es für sinnvoll halte, selbst mit den bestraften Mitschülern zu

sprechen, um die Sache mit einer Entschuldigung zu bereinigen? David akzeptiert den Vorschlag. Er hofft, auf diese Weise die Wut der Mitschüler vielleicht noch rechtzeitig besänftigen zu können. Die drei Jungen sind die größten und stärksten der Klasse. Der wohl einflußreichste von ihnen, Markus, wird als erster angerufen. David entschuldigt sich bei ihm nüchtern und knapp. »Ich wollte Dir sagen, daß es mir leid tut, daß ich das heute in der Klasse gesagt habe.« Mehr Worte muß er darüber nicht verlieren, weil er sofort merkt, daß Markus die Sache längst abgetan hat: Er würde normale Hausaufgaben schon nicht machen, nun würde er diese natürlich erst recht nicht machen!

David ist sichtlich erleichtert und lacht über die Schlagfertigkeit seines Mitschülers. Als er vom Vater daran erinnert wird, nun auch den drohenden Michael anzurufen, lehnt er dies mit der Begründung ab, das sei nun nicht mehr nötig. Wenn Markus sich nicht mit Michael gegen ihn verbünde, hätte Michael keine Chance, ihn zu verprügeln. Frank halte sich bestimmt raus. Markus würde nach der Entschuldigung und seiner Erläuterung wieder eher zu ihm, David, halten als zu Michael. Denn Markus liebe es, Michael zu zeigen, daß er noch stärker sei.

Mit dieser Auskunft gibt sich der Vater nicht zufrieden. Er erinnert seinen Sohn daran, daß er sich bei allen drei Mitschülern für das Petzen entschuldigen wollte. David habe selbst den Eindruck gewonnen, daß es nicht in Ordnung war, die Mitschüler dem Lehrer anzuzeigen. David bestreitet das und gibt zu erkennen, daß es ihm letztlich bloß darauf angekommen war, die angedrohte Prügel zu verhindern. Er beschließt, sich in sein Zimmer zurückzuziehen, hört gar nicht mehr hin, als der Vater ihm nachruft, er wolle mit ihm noch weiter über den Vorfall sprechen. Die moralische Lektion, die in den Augen des Vaters in der Geschichte steckt, ist für das Kind beendet.

Auch später beim Abendessen verweigert sich David einer Befragung seines Verhaltens. Der Vater versucht, seinen Sohn in einen »Diskurs über das Petzen« zu verwickeln. Er habe doch immer wieder erlebt, wie blöd es sei, wenn z. B. die Schwester seine Missetaten den Eltern berichte. Die Eltern wollten dann gar nicht anhören, weil das Petzen sei. Petzen sei ein mieses Einschmeicheln bei den Eltern, weil mit ihm die Aufforderung der Bestrafung der Übeltäter verbunden wird. Sollten Kinder nicht zusammenhalten? David versteht nicht, warum die Moral des Nicht-Petzens so hoch gehalten wird. Markus habe doch deutlich gemacht, daß das Petzen für ihn gar nicht schlimm gewesen sei. Wenn Michael das weiterhin anders sehe, dann ängstige ihn das nicht mehr, denn er habe das Bündnis der Verpetzten erfolgreich gesprengt.

Der Vater hatte geglaubt, daß David ein schlechtes Gewissen peigne. Nun muß er feststellen, daß sein Sohn allein durch die angedrohte Auflösung der schulischen Hackordnung in Panik versetzt worden war. Die aber war nach dem Anruf in seinen Augen wiederhergestellt worden. Entschuldigen mußte er sich dafür nur beim stärksten Mitschüler.

Im ersten Schuljahr hatte David durch Prügeleien, die ihm viel Angst machten, lernen müssen: Der Schwächere muß sich mit den Starken verbünden, wenn er nicht das Opfer anderer werden will, die stärker sind als er selbst. Im Schutze der Starken kann er es sich erlauben, auch stärkeren Kindern Paroli zu bieten. Um die

Gunst der Beschützer zu wahren, muß er zuweilen mit Prügeleien Eindruck machen. Auf diese Weise war es ihm gelungen, seine Angst vor dem Schulhof zu überwinden. Alarmiert hatte David also nicht das Petzen selbst, sondern die Tatsache, daß er dieses Gesetz des Schulhofs durch eine vorlaute Bemerkung gegenüber dem Lehrer verletzt hatte. Michael allein hätte er ohne weiteres anzeigen können, so aber hatte er sich die beiden stärksten Kinder gleichzeitig zu Feinden gemacht. Über diese Konstellation gab David nun bereitwillig Auskunft und rechtfertigte mit ihr sein Verhalten. Nicht also die prinzipielle Tatsache, daß, sondern wie gepetzt worden war, wurde zu seinem Problem. Das Petzen an sich eignete sich deswegen nicht, wie es der Vater beabsichtigte, zum Ausgangspunkt für eine moralische Lektion. Hatte er nur den unpassenden Kontext erwischt?

Auch David macht nicht gerne Schulaufgaben, er würde lieber wie die bewundern Mitschüler über die Bänke gehen. Aber er respektiert im Gegensatz zu ihnen die Autorität des Lehrers. Er will es sich mit ihm nicht verscherzen. Also befolgt er dessen Spielregel. Er verzichtet auf das, was ihm viel mehr Spaß machen würde (Radau), um zu erreichen, daß er am Nachmittag ungeschmälerten Spaß haben kann. Die Schularbeit hat in seinen Augen nur dann einen Sinn, wenn die Belohnung wirklich verdient ist. Das aber setzt für ihn voraus, daß alle die Regel befolgen und nicht manche auf Kosten anderer cleverer sein wollen: »Ihr macht die Arbeit, und wir profitieren von eurem Fleiß«. Daß Markus prinzipiell nur Hausaufgaben macht, wenn er will, zählt nicht. David ist empört, daß alle Mitschüler den Lohn erhalten sollen. Warum sollte daher der Hinweis auf die nicht eingehaltene Spielregel Petzen sein? Spontan regte sich in David Gerechtigkeitsempfinden. Nach der Drohung des Mitschülers und kurzem Überlegen merkte er aber, daß er sich damit schadete. Er hatte für einen Augenblick gegen seine Erfahrung so gehandelt, als gäbe es in der Schule eine moralische Ordnung.

Handelt es sich bei den Regeln des Lehrers um Normen, die eindeutig diese moralische Ordnung ausdrücken? Hat Markus mit seiner entwaffnenden Bemerkung, er mache zu Hause keine Schulaufgaben, warum also solle er sie in der Schule machen, nicht auch recht? Er entzieht sich dem Gratifikationssystem des Lehrers und macht die Hausaufgaben nicht, weil sie ihm keinen Spaß machen oder er ihren Sinn nicht einsieht. Die Regeln der Institution Schule sind nicht die Spielregeln der Kinder, sondern Arbeitsregeln, eine Aufforderung zur Anpassung. Neben ihnen, aber doch in enger Berührung mit ihnen, entwickeln sich die Interaktionsregeln der Kinder. Sie werden zwar von ihnen gelernt, aber nicht von ihnen entwickelt. Die Ordnung ist vorgegeben und reproduziert sich immer aufs Neue. Die Selbsterhaltung bestimmt, was zu lernen ist. Belohnt wird in der Schule der brave Junge, bestraft, wer sich widerspenstig zeigt, nicht vielleicht sofort, aber doch bald, wenn – wie in unserem Fall bei Markus – der Übergang in die weiterführenden Schulen ansteht. Für die Arbeitsregeln ist nicht wichtig, was im Unterricht zu lernen ist und was die Inhalte für die Kinder bedeuten. Wer von ihnen am Umgang mit Zahlen interessiert ist, wird auch von den reformierten Gundschulaufgaben in den ersten Jahren arg enttäuscht. Und selten wird für die Kinder die Korrektur des »Fater spilt mid Kint« in das »Vater spielt mit dem Kind« zu einer lustvollen Veranstaltung.

Weitgehend davon abgehoben formuliert der Lehrer seine pädagogische Moral der Selbständigkeitserziehung. Er sieht seinen Erfolg darin, daß er seine Klasse allein arbeiten lassen kann. Die Kinder folgen ihm, nicht weil sie gerade arbeiten wollen, sondern weil sie am Nachmittag mit Freizeit, d.h. Befreiung von Hausaufgaben, belohnt werden.

Isoliert betrachtet scheint die Regel des Lehrers einfach und pädagogisch vernünftig zu sein: Mit seinem Vertrauen auf die Kinder und der Ablehnung kustodialen Zwanges (»Man darf die Kinder nie unbeaufsichtigt lassen!«) eignet sich sein Verhalten nicht zum Gegenstand tiefschürfender Kritik. Im System der Schule aber besitzt die Regel einen hoch problematischen Gehalt. An Geschichten wie der Davids erweist sich Schule für die Kinder als von Moral gerechtfertigtes, in Wirklichkeit aber gedämpftes pädagogisches System der unterdrückten und zugleich unterdrückenden Gewalt (Anpassungszwang). Nach dem Klingelzeichen wird der Deckel vom Kessel genommen, und es kommt zur offenen Aggression.

Als David von der Schule kam und deutlich wurde, daß er voller Angst steckte, mußte der Vater sich um die Not des Kindes kümmern. Als sich ihm nach der Tröstung die Gelegenheit bot, aus der Geschichte eine moralische Lektion zu machen, wollte er nicht mehr akzeptieren, daß es blanke Angst war, die zu dem Bekenntnis des Kindes geführt hatte, nicht das moralisch scheinbar höherwertige schlechte Gewissen, den Kumpanen unrecht getan zu haben. Die pädagogische Umdeutung der Angst zur moralischen Lektion mißlang gehörig, als das erste Telefongespräch geführt worden war. Das Kind hatte wohl mehr von der Widersprüchlichkeit der Situation mitbekommen als der Vater.

Wahrscheinlich war es nicht der Mangel an Geschick, der ihn mit seiner Intention ins Leere laufen ließ. Sein Scheitern ist ein Zeichen für die Machtlosigkeit der Moralerziehung. Denn die zu Erziehenden haben längst begriffen, daß es nicht um Moral, sondern um Machtfragen geht und daß man lernen muß, die daraus sich ableitenden Spielregeln zum eigenen Nutzen einzusetzen. Die wahre Lektion war auf dem Schulhof längst gelernt worden, die vom Lehrer beabsichtigte variierte sie unbeabsichtigt bloß, und sie enthielt mittelbar eine zweite, objektiv aber eine andere als die der Bedingung der Selbständigkeitserziehung.

## II

Geschichten wie die berichtete sind Legion. Häufig bleiben sie dem Pädagogen verborgen; die Kinder regeln ihre Konflikte irgendwie untereinander; ein blaues Auge erinnert ggf. daran. Daß Erzieher sich mit ihnen befassen müssen, ist die Ausnahme. Man besuche Klassenpflegschaftssitzungen und man wird feststellen, wie wenig sensibel das Leben der Kinder in der Schule von den Erwachsenen wahrgenommen wird. Es muß schon arg zugehen, bevor der dem Bewußtsein ferngehaltene Kampf der Kinder um ihre Selbsterhaltung Ausgangspunkt einer pädagogischen Reflexion wird. Hausaufgaben gelten als selbstverständlich und daß insbesondere Jungen sich auch in Kämpfen gegeneinander erproben, gehört gemäß dem Common sense zu den normalen Bedingungen des Aufwachsens. Gegen den Alltag der Einübung in die Unmoral versuchen deswegen nur besondere Schulen

etwa mit dem Kohlbergschen Konzept der »just community« pädagogische Arbeit zu entwerfen. Aber auch hier geht es primär – wie bei der verhinderten Lektion – post festum um die Moralisierung des Alltags, um seine Nutzung zur Entwicklung moralischer Urteilsbildung. Die gesellschaftlich geprägten Strukturen der Schule, die die Unmoral allererst hervorbringen, sind deswegen noch nicht das Ziel des pädagogischen Einspruchs. In der »gerechten Schulgemeinde« würde die geschilderte Situation, hätte der Pädagoge sie zu dem von ihm gewollten Ziel führen können, als ein schönes Beispiel für gelingende Moralerziehung gelten. Die Schulen der »just community« versuchen, der spontanen und deswegen scheinbar dilettantischen Reaktion auf moralische Dilemmasituationen eine möglichst ausgetüftelte Didaktik der Moralerziehung entgegenzusetzen. Nicht nur real vorkommende Konflikte werden mit den Kindern diskutiert, sondern auch solche, die gar nicht stattgefunden haben. Die älteren Schüler müssen dann den Noteinbruch in einer Apotheke analysieren und diskutieren, ob und unter welchen Begründungen die Besorgung von Drogen gerechtfertigt sei.

Wer Moralerziehung will, muß als Pädagoge alles daran setzen, das Chaos der Entwicklung von moralischen bzw. unmoralischen Handlungsformen und Urteilen unter seine Kontrolle zu bekommen. Das Telos pädagogischer Vernunft liegt nicht mehr im Widerstand gegen Gewalt, sondern in der Perfektionierung der pädagogisch konstruierten Situation, deren Frucht später dann die bessere Moral sein soll. In dem Maße darf es bei der Rationalisierung der Moralerziehung keine Halbherzigkeit geben, in dem das Schlechte zu siegen droht.

Die theoretische Pädagogik weiß für diese Problematik keine andere Lösung, als sie etwa im Sinne der »just community« praktisch zu bekämpfen. Ein selbstkritisches Organ ist in ihr nur sehr schwach ausgebildet. Das könnte verwundern, zeigt Aufklärung doch, wie wenig die praktische Pädagogik die Sphäre regiert, für die sie sich so angestrengt zuständig macht. Die Aufgabe der Wissenschaft bestünde weniger darin, über die Ohnmacht mittels neuer pädagogischer Modelle hinwegzutrusten, als vielmehr darin, über die gesellschaftliche Determination der angestregten Moralerziehung in der Schule aufzuklären. Noch erteilt überall das mißlingende Leben der nachwachsenden Generation die Lektionen, nicht der Sonderfall rationaler Erziehung.

Erzieher in der Familie wie in der Schule sind stark verunsichert, weil ihnen die Kinder und Schüler den vermeintlich als repressionsfrei inszenierten Umgang nicht mit Anpassung honorieren. Das Leben mit ihnen ist anstrengender und frustrierender geworden, nachdem liberale Eltern und Lehrer den »Widerspruch gegen die den Kindern zugemutete Intentionalität« zugelassen haben. Die Kinder kommentieren empört oder genüßlich unsere Widersprüche. Unsere Moral ist in ihren Augen oft ungemein unpraktisch, weltfremd und zugleich verlogen: Warum sollten sie nicht hemmungslos jede neue Playmobil-Packung konsumieren wollen, wenn sie bei den Erwachsenen täglich beobachten können, wie in deren Kleiderschränke immer mehr hineingestopft wird? Warum sollten sie ihren Mitschülern gegenüber gerecht und solidarisch sein, obwohl sie durchschauen, wie ungerecht die Schule mit ihnen selbst umgeht, wenn sie sich z.B. nicht auf ihren individuellen Vorteil besinnen? Wer abschreiben läßt, der schadet sich. In die dadurch ausgelöste

Verlegenheit gebracht, sehnt sich so mancher Pädagoge nach rhetorischer und didaktisch-methodischer Aufrüstung. Er wünschte sich, in die moralischen Konfliktsituationen mit der heranwachsenden Generation nicht mehr so diletantisch hineinzustolpern, sondern sich in ihnen als Herr zu erweisen. Von der Reaktion wäre zur Aktion überzugehen. Trotz des evidenten Scheiterns der Moralerziehung in einer unmoralischen Gesellschaft halten Eltern und Erzieher hartnäckig an der Vorstellung von einer gelingenden Moral durch Erziehung fest. Die Antinomie läßt sich jedoch nicht durch eines ihrer Elemente, das Erziehung selbst ist, auflösen. Das soll im folgenden nicht an den neuesten Versuchen zur Moralerziehung demonstriert werden, sondern an einem ihrer Basismanifeste aus der Konstitutionsphase der bürgerlichen Pädagogik, dem »Emile«.

### III

Die Pädagogen, die seit dem 18. Jahrhundert, an dem »Pädagogischen«, an der »Kultur«, an der transzendental überhöhten Zivilisierung arbeiten, wollen nichts mehr zu tun haben mit der Hermetik der Zwangsmittel, die etwa noch beim Pietisten A.H. Francke so eindringlich beschrieben wurden und die bis in unsere Zeit auch in kruder Form im Einsatz sind. In heutiger Zeit hat der weitgehende Verzicht auf solche Mittel (Schläge, Einsperren, totale Überwachung etc.) keineswegs zur Entschärfung des Problems geführt. Auch die scheinbar zivilisiertere Form des moralischen Gesprächs mit Kindern statt der moralisierenden Indoktrination führt nicht zu den gewünschten Resultaten. Wir mögen als Erzieher recht zu haben glauben, aber das Verhalten der Kinder gibt uns nicht recht.

Die anhaltende Faszination, die bis heute Rousseaus »Emile« auf den Leser ausübt, resultiert wohl nicht zuletzt aus der Tatsache, daß hier der Erzieher Herr über eine fiktive Erziehungsbiographie wird, die er so zwingend arrangiert, daß der Eindruck entsteht, sie wäre realistisch. Rousseau operiert nicht mit dem vergeblich erhobenen Finger der Moralisierung. Er setzt gegen dessen regelmäßige Vergeblichkeit auch nicht auf die traditionellen Zwangsmittel. Emile tut nicht einfach, was man ihm sagt, sondern scheint das Gebotene aus sich selbst heraus zu tun. Jean Jacques hat wie ein Marionettenspieler alle Fäden in der Hand, und doch nutzt er diese Macht, das Kind in seine Richtung zu lenken, nicht so aus, daß sie unseren spontanen Widerspruch hervorrufen würde. Das Unterrichtsziel der Urteilsfähigkeit in sozialer und moralischer Autonomie heiligt hier die Mittel der totalen Leitung, die vom Kind, wie Rousseau es uns vorstellt, aber nicht als solche empfunden wird. Emile wird in paradoxer Weise durch seine Erziehung nicht um sein Glück und seine Erfahrung gebracht und erlebt gerade deshalb nur das Glück und macht nur die Erfahrung, die Jean-Jacques für ihn höchst kunstvoll entworfen hat. Emile wird mit Kopf, Herz und Hand für Kopf, Hèrz und Hand gebildet. Das Handwerk und die intellektuelle Bildung kommen nicht zu kurz, aber es ist die Moralerziehung, die das ganze Unternehmen vorantreibt. Das läßt sich an einem harmlos scheinenden, kompliziert in mehreren Etappen entworfenen Kabinetstück demonstrieren: Was macht Jean Jacques mit altklugen, vorwitzigen Kindern, die andere verletzen?

Laut der vom Übersetzer hinzugefügten Überschrift soll es an der zitierten Stelle innerhalb von Emiles Curriculum um Erd- und Himmelskunde, konkret um den Magnetismus gehen. Bald jedoch wird deutlich, daß Rousseau der Lerninhalt nur zum Vorwand für eine moralische Lektion dient.

»Schon lange hatten mein Schüler und ich bemerkt, daß Bernstein, Glas, Siegellack und einige andere Körper durch Reibung Strohhalme anziehen, während andere dies nicht tun. Durch Zufall finden wir einen, der sich noch sonderbarer verhält – ohne Reibung und aus der Ferne zieht er Feilspäne und andere Eisenteilchen an. Wie lange haben wir uns damit vergnügt, ohne etwas Besonderes daran zu sehen! Endlich fanden wir, daß sich diese Eigenschaft dem Eisen selbst mitteilt, wenn es in einer bestimmten Richtung magnetisiert wird. Eines Tages gingen wir auf den Jahrmarkt. Ein Zauberkünstler zieht mit einem Stück Brot eine Wachsente an, die in einem Becken schwimmt. Wir sind überrascht, aber keiner sagt: Das ist ein Zauberer, denn wir wissen nicht, was ein Zauberer ist. Da wir dauernd von Geschehen überrascht werden, deren Ursachen wir nicht kennen, übereilen wir uns nicht mit unseren Urteilen, sondern warten ruhig ab, bis uns eine Gelegenheit einen Ausweg aus unserer Unkenntnis bietet.

Zu Hause plaudern wir über die Ente und kamen auf den Gedanken, sie nachzumachen. Wir nehmen also eine stark magnetisierte Nadel, umhüllen sie mit weißem Wachs, dem wir die Form einer Ente zu geben versuchen. Die Nadel geht durch den Körper, ihre Spitze bildet den Schnabel. Dann setzen wir sie aufs Wasser, nähern uns mit einem Schlüsselbund dem Schnabel und sehen zu unserer Freude, wie unsere Ente dem Schlüssel folgt, genau wie die Jahrmarktsente dem Stück Brot. In welcher Richtung die Ente stehenbleibt, wenn man sie in Ruhe läßt, das wollen wir ein anderes Mal beobachten. Im Augenblick sind wir nur mit unserem Vorhaben beschäftigt und gehen nicht weiter.

Am gleichen Abend gehen wir wieder auf den Jahrmarkt, unser präpariertes Brot in der Tasche. Sobald der Schausteller sein Kunststück gemacht hat, sagt mein kleiner Gelehrter, der sich kaum bezähmen kann, daß das Kunststück nicht schwer sei und er es auch könne. Man nimmt ihn beim Wort: sofort zieht er sein Brot aus der Tasche, in dem das Stück Eisen verborgen ist. Das Herz klopft ihm, als er an den Tisch herantritt. Zitternd hält er das Brot hin: die Ente kommt und folgt ihm. Das Kind jauchzt und hüpfte vor Freude. Der Beifall und die Zurufe der Umstehenden verwirren ihm den Kopf. Es ist außer sich. Der verdutzte Schausteller umarmt es trotzdem, beglückwünscht es und bittet es, ihn doch am nächsten Tag mit seinem Besuch zu beehren. Er werde dafür sorgen, daß noch mehr Leute da seien, die seiner Geschicklichkeit Beifall spenden werden. Nun will mein kleiner und stolzer Naturforscher schwätzen, aber ich lasse ihn nicht zu Worte kommen und führe ihn, von Lobreden begleitet, davon.

Das Kind zählt mit lächerlicher Ungeduld die Minuten bis zum folgenden Tag. Es läßt jeden ein und möchte die ganze Menschheit als Zeugen seines Ruhmes sehen. Es kann die Stunde nicht mehr erwarten und macht sich zu früh auf. Wir eilen zum Treffpunkt. Der Saal ist schon voll. Beim Eintritt schwillt uns das Herz vor Freude. Andere Kunststücke kommen vorher dran. Der Zauberkünstler übertrifft sich und zeigt überraschende Dinge. Das Kind sieht von all dem nichts. Es



zappelt, es schwitzt, es kann kaum atmen. Zitternd verbringt es die Zeit damit, das Stück Brot in seiner Tasche herumzudrehen. Endlich kommt es an die Reihe: Der Meister kündigt es feierlich der Versammlung an. Etwas furchtsam nähert sich Emil, zieht das Brot aus der Tasche... Ein Schicksalsschlag! Die Ente, die gestern ganz zahm gefolgt war, ist heute wild geworden. Statt den Schnabel vorzustrecken, dreht sie uns den Schwanz hin und schwimmt davon. Sie weicht dem Brot und der Hand ebenso sorgfältig aus, wie sie ihnen gestern gefolgt war. Nach tausend unnützen und verlachten Versuchen beklagt sich das Kind, daß man es betrüge, daß man die Ente ausgetauscht habe, und fordert den Schausteller auf, die Ente selber anzuziehen. Ohne ein Wort nimmt er ein Stück Brot und hält es der Ente hin. Augenblicklich folgt sie dem Brot und der Hand. Das Kind nimmt dasselbe Stück Brot, aber statt daß ihm die Ente nun besser folgte, sieht es sie seiner spotten und im Becken herumschwimmen. Es tritt verwirrt zurück und wagt nicht mehr, sich dem Gelächter der anderen auszusetzen. Dann nimmt der Taschenspieler das von dem Kind

mitgebrachte Stück Brot und bedient sich seiner mit dem gleich guten Erfolg. Vor aller Augen zieht er die Nadel heraus. Neues Gelächter auf unsere Kosten. Dann zieht er mit dem Brot ohne Magnet die Ente ebenso heran wie vorher und macht dasselbe mit einem anderen Stück Brot, das von einer dritten Hand abgeschnitten worden war. Er macht dasselbe mit seinem Handschuh, mit seiner Fingerspitze. Schließlich tritt er in die Mitte des Raumes und erklärt mit Ausruferton, daß die Ente nicht nur seiner Geste, sondern auch seiner Stimme folgen werde. Er redet, und die Ente gehorcht. Er befiehlt ihr, nach rechts zu schwimmen, und sie schwimmt nach rechts; umzudrehen, und sie dreht um; kehrtzumachen, und sie macht kehrt. Die Bewegung folgt so schnell wie der Befehl. Der verdoppelte Beifall beschämt uns doppelt. Wir schleichen unbemerkt davon und schließen uns in unser Zimmer ein. Wir erzählen niemandem von unseren Erfolgen, so wie wir es doch vorgehabt hatten.

Am nächsten Tag klopft jemand an unsere Tür. Ich mache auf: es ist der Zauberünstler. Er beklagt sich bescheiden über unser Verhalten. Was er denn getan habe, daß wir seine Spiele in Verruf brächten und ihm seinen Verdienst nähmen? Was ist das schon für ein Kunststück, eine Wachsente anzuziehen, um diesen Ruhm auf Kosten eines ehrlichen Mannes einzuheimsen? Wahrhaftig, meine Herren, wenn ich ein anderes Talent hätte, so würde ich mich kaum mit diesem brüsten. Sie müssen mir glauben, daß ein Mensch, der sich ein ganzes Leben mit diesen ärmlichen Kunststücken beschäftigt hat, mehr darüber weiß als Sie, die nur ein paar Augenblicke darauf verwendet haben. Wenn ich nicht gleich meine Meisterstücke gezeigt habe, so darum, weil man nicht gleich alles zeigen muß, was man kann. Ich spare meine besten Tricks für die rechten Gelegenheiten auf! Und dann habe ich noch immer andere, um Vorwitzige zu bündigen. Übrigens, meine Herren, will ich Ihnen freiwillig das Geheimnis verraten, das Sie so sehr verwirrt hat. Ich bitte Sie aber, es nicht zu meinem Schaden zu gebrauchen und ein anderes Mal zurückhaltender zu sein.

Dann zeigte er uns sein Werkzeug und wir sehen zu unserem Erstaunen, daß es aus einem starken Magneten bestand, den ein unter dem Tisch verstecktes Kind unbemerkt bewegt hatte. Der Mann packte sein Instrument wieder ein, und nachdem wir uns bedankt und entschuldigt hatten, boten wir ihm ein Geschenk an. Er lehnte es ab: »Nein, meine Herren, ich bin mit Ihnen nicht so zufrieden, daß ich Ihr Geschenk annehmen könnte. Gegen Ihren Willen sollen Sie mir verpflichtet bleiben, das ist meine Rache. Lernen Sie daraus, daß jeder Stand großmütig sein kann! Ich lasse mir meine Kunststücke bezahlen, aber nicht meine Lehren!«

Als er hinausging, wies er mich laut und deutlich zurecht: »Ich entschuldige meinewegen das Kind«, sagte er zu mir, »es hat nur aus Unwissenheit gefehlt. Aber Sie, mein Herr, kannten seinen Fehler und Sie haben ihn doch zugelassen! Da Sie mit ihm leben, müssen Sie als der Ältere für ihn sorgen und ihn beraten. Ihre Erfahrung ist die Autorität, die ihn leiten muß. Wenn er sich als Erwachsener die Torheiten seiner Jugend vorwerfen muß, wird er Ihnen ohne Zweifel die Schuld an denjenigen zuschreiben, die Sie nicht verhindert haben«.

Er geht und läßt uns verwirrt zurück. Ich mache mir wegen meiner Nachgiebigkeit Vorwürfe und verspreche dem Kind, zu seinem Vorteil nicht mehr nachgiebig zu

sein und es vor seinen Fehlern zu warnen, ehe es sie begeht. Denn die Zeit naht, wo unsere Beziehungen sich ändern werden: wo die Strenge des Lehrers an die Stelle der Nachgiebigkeit des Spielgefährten tritt. Dieser Wechsel muß sich stufenweise vollziehen. Alles muß vorausbedacht werden, und zwar schon lange vorher« (Ausgabe Schöningh, S. 165–168).

Daß die Inszenierung perfekt sein muß, damit sie zum Erfolg führt, bekennt Rousseau naiv und selbstbewußt einem Kritiker:

»Ich mußte laut lachen, als ich die scharfsinnige Kritik von Herrn Formey zu dieser kleinen Geschichte las: ›Dieser Zauberünstler‹, sagt er, ›der sich als Rivale eines Kindes hervortut und seinem Erzieher eine ernsthafte Predigt hält, ist Gestalt aus der Welt des Emil.‹ Der geistvolle Herr Formey ist nicht auf den Gedanken gekommen, daß diese kleine Szene vorbereitet war und daß der Gaukler genau wußte, welche Rolle er zu spielen hatte. Das habe ich natürlich nicht erzählt. Wie oft habe ich schon erklärt, daß ich nicht für Leute schreibe, denen man alles erklären muß!« (S. 165)

Die vollendete Pädagogik hat Macht über alle Bedingungen der Praxis. Erst als so umfassende glaubt sie sicherstellen zu können, daß die Kinder lernen, was sie lernen sollen: daß gegen das Schlechte das Gute von ihnen Besitz ergreift. Schaut man genauer hin, so bemerkt man, daß Rousseau dabei sich in eine Wirklichkeit eigener Art hineinphantasiert hat. Die Sache ist wie ein Zaubertrick konzipiert. Rousseau selbst spricht, wenn er den Gaukler sagen läßt, er würde nicht gleich seine Meisterstücke zeigen, seine besten Tricks für die rechten Gelegenheiten aufsparen. Der Zauberer arbeitet mit Verblüffung und Täuschung, die Wahrheit wird verschleiert, das Publikum ist soweit zu faszinieren, daß es applaudiert und den Trick als solchen nicht mehr durchschauen will bzw. soll. Der Zauberer will die Bewunderung dafür, daß ihm etwas gelingt, was den normalen Menschen nicht gelingen mag. Die Didaktik der Moralerziehung wird auf diese Weise unfreiwillig (?) zum Spiegelbild dieser Form einer Täuschung über die Realität. Rousseau geht so weit, daß er das natürliche Interesse des Kindes an der Aufklärung des Tricks nur soweit dulden kann, wie es in seinen pädagogischen Trick hineinpaßt. Deshalb macht er sich lustig über die Ungeduld des Kindes. Die Neugier wird als Vorwitzigkeit verdammt, die durch das moralische Lehrstück bekämpft werden muß.

In einer weiteren, narzißtisch den Techniker zeigenden Fußnote betont er, daß er sogar die Worte vorbestimmt habe, mit denen der Schausteller den Erzieher zur Rede stellt. »Alles muß vorausbedacht werden, und zwar schon lange vorher.« »Denn die Zeit naht, wo die Strenge des Lehrers an die Stelle der Nachgiebigkeit des Spielgefährten tritt.« Die Belehrung Emiles soll nicht direkt durch den Erzieher erfolgen, sondern mittelbar durch die »Natur der Sache«. Aber diese wird weder zur Seite des Kindes (als natürliche Neugier und Ungeduld) zugelassen, noch zur Seite der Pädagogik (der Professionalität der Täuschung) als Artefakt eingestanden. Emile darf nicht unschuldig dem Zauberer auf die Schliche kommen, sondern muß gleichsam erst durch Fügung des Erziehers schuldig gemacht werden, um als Objekt der moralischen Belehrung zu taugen. Emile will dem Zauberer im ersten Akt spontan sagen, warum er glaubt, seinen Trick verstanden zu haben, aber Jean Jacques schließt ihm den Mund. Die Geschichte soll ja weitergehen, ein stärkerer

Magnet muß noch eingeführt werden. (Der würde zwar so, wie es beschrieben wird, wohl gar nicht funktionieren, aber auf physikalische Genauigkeit kommt es Rousseau nicht an). Das Kind muß (vom Standpunkt des Erwachsenen betrachtet) als vorwiegend vorgeführt werden. Bei seinem zweiten Auftritt wird es gedemütigt. Am Schluß gibt es die Belehrung, zu deren Zweck das ganze Stück inszeniert wird. Diese Pädagogik reagiert nicht erst auf das unmoralische Verhalten eines Kindes. Dialektisch, wie sie vorgehen muß, produziert sie es erst, um dann die real waltende Antinomie zwischen dem Interesse des Kindes und dem gesellschaftlichen Zwang, dem es unterworfen werden soll, scheinbar auflösen zu können. Nur so kann »bewiesen« werden, daß das Kind mit pädagogischen Mitteln unter Kontrolle zu bekommen sei. Damit aber schlägt der Beweis in das Gegenteil um, in den scheinbar gelungenen Zwang.

Fatal für das Programm einer Erziehung durch die Sachen: das Kind kommt durch eine Predigt zur Moral. Die Besuche beim Zauberer waren erforderlich, damit es für Emile so aussieht, als sei die Moral eine der Geschichte. Diese selbst wird nicht einmal wirklich ernst genommen, denn sie richtet sich, wie Jean Jacques dann ausführt, weniger auf die abgeschlossene Erfahrung (»Man darf einen ehrlichen Mann nicht durch Vorwitzigkeit um seinen Verdienst bringen!«) als auf die kommenden Episoden, in denen der Erzieher nicht mehr der Spielkamerad des Kindes bleiben darf. Auch das überrascht nur den, der im positiven Vertrauen auf die Möglichkeit gelingender Pädagogik an der Antinomie des pädagogischen Bezuges vorbeizudenken gewohnt ist. Emile ist nicht soweit urteilsfähig geworden, daß das erzieherische Arrangement aufgelöst oder zumindest gelockert werden dürfte. Im Gegenteil wird der bestimmende Einfluß des Erziehers direkter.

Pädagogik tendiert um ihres Erfolges willen dazu, hermetisch zu werden. Die Moral soll der werdende Bürger durch die Internalisierung der Normen, durch den zwanglos wirkenden Zwang erwerben. Bei Rousseau geschieht dies zwar erfahrungsorientiert, aber es sind nicht die Erfahrungen des Kindes, die zur Einsicht in das Gute führen, sondern die Folgen eines bis ins kleinste Detail durch den Erzieher entworfenen Szenarios.

Von dieser Idee zehrt bzw. daran orientiert sich bis heute jede Pädagogik, die mehr sein will als Lebenshilfe durch Ideologie oder Rezepturen. Moral wird auf diese Weise gegen die eigene Absicht der Pädagogen nicht zur Leistung des Subjekts, sondern das Resultat subtil gesteigerten Zwanges, der dennoch nicht an seine Wirkung glaubt. Das Mißtrauen gegenüber dem nicht vollständig pädagogisierten Kind ist im Emile allenthalben zu spüren. Der Zweck wird, um Praxis werden zu können, von den Mitteln völlig erdrückt, sie sollten ihm eigentlich nur dienen. Den Erzieher treibt dabei nicht nur seine Schöpferphantasie an, sondern auch die Erfahrung, ohne eine solche Professionalität hilflos der Stärke der naturwüchsig und falsch wirkenden Umstände und dem aus »Schwäche« resultierenden Fehlverhalten des Kindes ausgeliefert zu sein. Als Alternative für die Professionalität verbliebe, wenn anders das Kind nicht zur Einsicht zu bringen ist, die Anwendung von Gewalt oder aber, Moral zu predigen. Rousseau will uns einen dritten Weg zeigen: die didaktisch produzierte Einsicht in die Notwendigkeit, die keine wirkliche Alternative ist.

Die Freiheit, mittels Pädagogik zu Einsichten zu kommen, ist abhängig von den Freiheiten, die die Lebensverhältnisse eröffnen. Weil diese aber in den Augen der Pädagogen vor allem aus Gefährdungen des Kindes bestehen, muß in der Sphäre der Pädagogik dagegen eine Freiheit eigener Art, eben eine künstliche, entwickelt werden. Mit Erziehungskunst antwortet die Pädagogik auf ihre Ent- und auch zugleich Ermächtigung durch die Gesellschaft. Die Moralerzieher mögen sich in der Opposition zur gesellschaftlichen Unmoral wähnen, wirksam werden sie, wo sie, sei's contre coeur, als Technokraten und Handwerker funktionieren. Die ambivalente Haltung zur Technik und Gesellschaft, gegen die man sich richten möchte und auf die man doch verwiesen bleibt, beweist sich schon bei Rousseau in den teils gewalttätigen Verdrängungsleistungen. Pathologisch mißtraut er noch seinen Erfolgen. Für den Fall seines Scheiterns will er sich an dem Objekt schadlos halten, über das er verfügt. Das ist eben nicht die Gesellschaft, die üblicherweise den Erzieher aushält, sondern das Kind. Die Entengeschichte endet mit einem erneuten Besuch auf dem Jahrmarkt. »Wie immer führt er seine Kunststücke vor, aber er verweilt besonders bei der Ente, wobei er uns öfter heraufondernd ansieht. Wir wissen alles und verraten nichts. Hätte mein Schüler nur den Mund aufgetan, wäre er wert gewesen, erdrosselt zu werden« (S. 168). Diese schlimme Phantasie stellt sich ein, obwohl vom Gegenteil intentional die Rede sein soll: von der Erziehung zur Moral. Die Erdrosselung geschieht jedoch nicht durch die rhetorische Übertreibung und Beschwörung, sondern durch die psychotechnische Aus- und Verschärfung der Mittel, die die vom Erzieher dekretierte Notwendigkeit der Erdrosselung überflüssig machen sollen.

Der erreichte Erfolg darf nicht gefährdet werden. Je wirkungsvoller die Moralerziehung sein will, desto stärker verhindert sie die Moralität. Die Pädagogik tritt an, die Menschheit von der blinden Anpassung an die gesellschaftlichen Umstände durch Aufklärung im Medium der Moralerziehung zu befreien. Mit der Perfektion ihrer Instrumente begibt sie sich in Teufels Küche. Rousseaus vorweggenommene Antwort auf Kants klassische Frage, »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?«, hat die Bedingung der Möglichkeit von Freiheit untrennbar mit der Verfeinerung des Zwangs verknüpft. Anders als Kants »Denn Zwang ist nötig«, das nüchtern auf die Heteronomie als das Vorgegebene verweist, welches in Autonomie erst noch verwandelt werden muß (wenn es denn überhaupt so verwandelt werden kann), verspricht uns Rousseau begeistert eine Methode, wie erfolgreich direkt Moral geformt werden könne. Rousseaus Vorteil gegenüber Kants prinzipieller Formel liegt freilich in der bestimmten Konkretheit seiner Verfahrensweise. Kants Antinomie, zur Befreiung vom Zwang über den Zwang zu kommen, ist merkwürdig nur überzeugend, weil sie theoretisch ist. Wird sie praktisch (wie in »Über Pädagogik«), handelt sie technisch vom Zwang, nicht von dessen Überschreitung. Rousseau verspricht eine praktische Alternative zur Auslieferung der Kinder an die bestehende Unmoral, eine Alternative zu pädagogischer Ohnmacht und Fahrlässigkeit. Das in aller Konsequenz der dabei zutage tretenden Widersprüche vorgeführt zu haben, macht ihn noch heute zum Modell für alle Versuche instrumenteller Moralerziehung. Rousseau wird damit unfreiwillig zu dem Dialektiker der Aufklärung in der Pädagogik.

#### IV

Übrig bleibt jenseits der Kritik an der technokratischen Extrapolation, zu der Emile wie kein Text der Pädagogik Anlaß gibt (weswegen die Lesart des Emile als manipulatives Machwerk, als eine pädagogische Gehirnwäsche etc. zu kurz greift), die eminent praktische Frage, ob überhaupt Moralerziehung erfolgen kann, wenn das Moralisieren auch dem Moralisierenden nicht mehr glaubwürdig erscheint, wenn offene Formen der Repression (vor allem im Klassenzimmer) nicht mehr legitimiert werden können (unabhängig davon, wie weit verbreitet sie dennoch geblieben sind), wenn schließlich die Rousseausche Hermetik des didaktischen Arrangements weder akzeptabel noch wirklich möglich ist. Das ist der Kern der »Eigenstruktur der Erziehung«, daß sie die Schöpferphantasien der Erzieher nie wirklich aufgehen läßt, zugleich aber dafür sorgt, daß sie in der Regel negative Folgen zeitigt (siehe den Beitrag von Tischer in diesem Heft). Die Frage bleibt eine praktisch wichtige auch dann, wenn sie von der Pädagogik nicht befriedigend beantwortet werden kann.

Ausgangspunkt für sie bleiben in unserem Alltag, anders als im Emile, Situationen, in denen der Konflikt zwischen Moralität und Legalität, zwischen Solidarität und Egoismus, Friedfertigkeit und Aggressivität etc. bereits zugunsten des jeweils zweiten entschieden ist. Moralerziehung findet also nicht präventiv statt, sondern hilflos kompensatorisch, eben wenn mit der erfolgreichen Sozialisierung die Unmoral in den Kindern schon manifest geworden ist. Erziehung soll der Umkehr dienen, obwohl der objektive Grund für den eingeschlagenen Weg fortbesteht. Das von der herrschenden Unmoral als positives Gegenbild Abgeleitete und ihr gegenüber Legitimierte, Erziehung, soll in der Pädagogik zum Ableitenden werden. Das ist schlechter Idealismus, weil damit die Pädagogik verdrängt, daß sie selbst von der Struktur gesellschaftlicher Unmoral bestimmt ist; in mancher Hinsicht (der Vereinzlung des Menschen für die Konkurrenz, seiner Administrierung als Einübung in die Beherrschung etc.) geht sie dabei weiter, als diejenigen Bereiche der Gesellschaft, auf die sie vorbereiten soll.

Nimmt man Erziehung als soziale Tatsache, nicht als Projektionsfeld für pädagogische Schöpferphantasien, so zeigt sich, daß im Sinne der Sozialisation von Verhaltensweisen Moralerziehung von den ersten sozialen Regungen an statthat. Spätestens wenn die Kinder auf dem Schulhof anfangen, die sozialen Verhaltensweisen der Erwachsenen spielerisch nachzuahmen, erleben sie den Zwang zur Selbsterhaltung. Das Selbst wird von früh an den sozialen Erfahrungen angepaßt, damit es überhaupt eine Chance zur Erhaltung bekommt. Die Kinder sind in diesem Prozeß auch moralisch aktiv. Sie deuten soziale Prozesse als Normenerwartungen, die weil und obwohl sie ihnen widersprüchlich erscheinen, eine Entscheidung für das in der Gesellschaft dominante und erfolgversprechende Verhalten verlangen. Dabei bewegen sich die Kinder von klein an auf dem Boden der herrschenden Doppelmoral, dem Widerspruch zwischen dem Guten, das gelten sollte, und dem, was wirklich gilt.

Rousseaus Erziehung zum Bürger unter den Bedingungen des ancien régime besitzt einen prospektiven gesellschaftlichen Gehalt. In ihr sind die Konflikte schon angelegt, die sich in den problematischen Verhaltensweisen der Kinder widerspiegeln,

die die Doppelmoral erst erlernen müssen, ohne sie schon reflektieren zu können. Die Erwachsenen jedoch nehmen die angsterweckende Erfahrung mit den »unmoralisch« agierenden Kindern nicht als Spiegel der eigenen gesellschaftlichen Konflikte zur Kenntnis. Sie deuten sie um zum Stoff für eine pädagogische Stellvertretermoral. Mit ihr wehren sie sich vergeblich und voller Illusionen gegen die tabuisierte Tatsache, daß für die Menschen keine wirkliche Alternative zur Einübung in die bürgerliche Unmoral besteht, solange die Gesellschaft zur Selbsterhaltung ohne Selbst zwingt.

Der Gegensatz einer Moral für die Gesellschaft und der Moral in der Gesellschaft kennzeichnet von Beginn an das Projekt der bürgerlichen Pädagogik. Erziehung wurde zum Versuch, der Naturwüchsigkeit, mit der das Leben Lektionen erteilt und damit die hehre Moral der bürgerlichen Gesellschaft vereitelt, mit pädagogisch arrangierten Lektionen zu begegnen. Die Moral, die im wirklichen Leben chancenlos ist, soll kompensatorisch in den Kindern verwirklicht werden. Je offensichtlicher jedoch die bürgerliche Gesellschaft dieses Paradoxon gar nicht mehr als das eigene akzeptiert, sie sich mit Kompensation statt Aufklärung beruhigt – der aktuelle Wegfall einer gesellschaftlichen Alternative minimiert ihr Legitimationsdefizit zusätzlich –, wird es auch der Pädagogik schwerer fallen, eine Moralerziehung zu realisieren, die in Opposition zur herrschenden Unmoral steht, indem sie am Anspruch auf allgemeines Glück und brüderliche Solidarität festhält. Einmal mehr taugt als Mittel dagegen nur die Kritik an den materiellen Voraussetzungen dieser das Telos einer menschliche Geschichte liquidierenden Entwicklung.