

Blankertz, Herwig

Rousseau wechselt die Methode

Pädagogische Korrespondenz (1990) 7, S. 5-14



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Blankertz, Herwig: Rousseau wechselt die Methode - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1990) 7, S. 5-14
- URN: urn:nbn:de:0111-opus-91370

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-journals.de/index.php/pk>

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Das historische Lehrstück

- 5 *Herwig Blankertz*
Rousseau wechselt die Methode

Das Gespräch

- 15 *Stefan Blankertz / Andreas Gruschka*
Einübung in den »Widerspruch gegen die zugemutete Intentionalität«

Käftestudie

- 33 *Andreas Gruschka*
Über den Gemeinspruch: Was alle können, ist leicht, also nichts wert,
was wenige können, ist schwer und wertvoll

Diskussion

- 41 *H.-Elmar Tenorth*
Adorno, das Wetter und wir

Nachgelesen

- 50 *Beatrix Korber-Kraneis*
Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte
für unser pädagogisches Jahrhundert

Nachlese

- 61 *Michael Tischer*
Brenneisen-Pädagogik

Der Reformvorschlag

- 68 *Rüpel*
Von der DDR lernen, heißt siegen lernen!

Dokumentation und Kommentar

- 74 *Siegfried Aust*
Gedanken über wissenschaftliches Denken und Handeln

Aus den Medien I

- 83 *Peter Euler*
Ein Besuch lohnt sich:
Profitabler Streß im Freizeitpark

Aus den Medien II

- 88 *Andreas Gruschka*
Frau Chamorro und Herr Ortega

Aus den Medien III

- 92 *Jörg Bockow*
Wenn einer den Bock melkt
Betrachtungen im Anschluß an Woody Allens neuesten Spielfilm
»Verbrechen und andere Kleinigkeiten«

Aus der Fremde

- 99 *Karl-Heinz Dammer*
Der ewige Baudelaire – Ein französisches Halbbildungskonzept
für das neue Deutschland?

- 112 **Vermischtes**

Herwig Blankertz

Rousseau wechselt die Methode

Der Text »Rousseau wechselt die Methode«, der hier erstmals veröffentlicht wird, ist der Beitrag von Herwig Blankertz zu einer Festschrift für seinen Lehrer Rudolf Jung. Er ist mit dem Rousseau-Kapitel in »Die Geschichte der Pädagogik« von 1982 Blankertz' einzige schriftlich vorliegende Emile-Interpretation. Die Interpretation in der »Geschichte der Pädagogik« ist notwendigerweise sehr dicht, in dem folgenden Aufsatz von 1963 wird nur ein Teilaspekt behandelt. In den zwischen beiden Darstellungen liegenden Jahren hat Blankertz viele Male in Vorlesungen und Seminaren Rousseaus »Emile« für und mit Studenten interpretiert. Sein erstes Seminar, 1959 in Hamburg, und sein letztes, 1983 in Münster, hatten den Emile zum Thema. Er schien ihm besonders geeignet, Studenten an die Probleme der Erziehung heranzuführen und sie zu wissenschaftlichem Arbeiten anzuleiten.

Rousseaus Erziehungsroman »ist eines der wichtigsten Werke über Erziehung«, schreibt Herwig Blankertz in seiner »Geschichte der Pädagogik«, »ein Buch, dessen Wirkung auf die europäische Pädagogik kaum überschätzt werden kann«.

An einer berühmten, oft zitierten Stelle des *Emile*¹ sagt Rousseau, es sei »an der Zeit, die Methode zu wechseln« (S. 250). Dieses Zitat finden wir zu Anfang des vierten Buches. In der Tat liegt zwischen dem dritten und vierten Buch ein bedeutsamer Einschnitt. Die ersten Bücher handeln von der Erziehung des Knaben; mit dem Ende des dritten Buches ist die »Reife der Kindheit« (S. 180) erreicht, viertes und fünftes Buch zeigen dann die Entwicklung des Jugendlichen. Zwischen Kindheit und Jugendzeit liegt das, was Rousseau in schöner Metapher die »zweite Geburt« (S. 246) nennt, das Erwachen des Menschen zum Bewußtsein seines Menschseins. Für die Erziehung ergeben sich damit Probleme, denen gegenüber alle vorausgegangenen Sorgen nur Kinderspiele (S. 246) waren. Das will schon etwas bedeuten, wenn man bedenkt, daß die Erziehung bei Rousseau mit der Geburt beginnt (S. 39) und er die Zeit bis zum 12. Lebensjahr als die gefährlichste Periode des menschlichen Lebens (S. 82) bezeichnet, weil in dieser Spanne Irrtümer und Laster emporkeimen, ohne daß man schon Mittel an der Hand hat, ihnen zu begegnen. Gleichwohl erscheint die Erziehung des Kindes weniger problematisch als die des Jugendlichen. Denn mit dem großen Wandel im Lebensrhythmus, mit der »zweiten Geburt«, erwachen die Leidenschaften. Im Herzen des Kindes können keine Leidenschaften keimen, allenfalls tragen wir sie hinein (S. 250), d. h. die Gefahr stammt von außen und ist demzufolge der erzieherischen Sorgfalt im Prinzip unmittelbar zugänglich. »Aber im Herzen des jungen Mannes ist es nicht mehr so. Was wir auch machen mögen, sie – die Leidenschaften – entstehen hier uns zum Trotze.« Und darum, so fährt Rousseau fort, »ist es an der Zeit, die Methode zu wechseln« (S. 250).

Was hat es nun mit diesem Methodenwechsel auf sich und in welchem Sinne ist hier »Methode« zu verstehen? Martin Rang schreibt dazu in seiner großen *Emile*-Interpretation, im Wechsel der Methode offenbare sich »die pädagogische Erfindungsgabe Rousseaus sowie die innere Konsequenz seines Gedankenganges«. ²

Diese Formulierung muß stützig machen. Denn wenn der Methodenwechsel Ausdruck »innerer Konsequenz« ist, dann muß es doch wohl ein der Methode übergeordnetes, in Kindheit wie Jugendzeit gleichermaßen gültiges erzieherisches Regulativ geben. Ziehen wir in Betracht, daß Rousseau aufgrund seiner kulturkritischen Prämissen die Erziehung – und sei es nur als Gedankenexperiment – radikal von allen Ansprüchen objektiver Mächte zu befreien, die Pädagogik allein von der Subjektivität des Educandus aufzubauen suchte, um die Erziehung einmal rein als Erziehung zur Darstellung und damit auf ihren Begriff zu bringen, so muß man sich fragen, was dann als Maßstab und innere Konsequenz zu gelten hat, wenn nicht die »Methode«?

Bevor wir diese Frage beantworten, wenden wir uns dem Rousseauschen Text zu und suchen die Stellen auf, an denen von Methode die Rede ist. Dabei fällt sogleich auf, daß Rousseau offenbar in sehr verschiedenem Sinne von Methode und Methoden spricht. Da bezeichnet er beispielsweise die Art und Weise, wie er seinen Erziehungsroman konzipiert, als eine »nützliche Methode für einen Autor, der sich selbst mißtraut« (S. 25); da nennt er es eine »sehr schlechte Methode«, Kindern die Angst vor der Dunkelheit durch Überraschungen bei Nacht nehmen zu wollen (S. 145); da erwähnt er ironisch allerlei »Methoden«, mit denen das Lesenlernen erleichtert werden soll und resümiert, »jede Methode« werde gut sein, wenn nur der Wunsch zum Lernen im Kinde erweckt sei (S. 116); da erklärt er im Zusammenhang der naturkundlichen Studien Emiles, daß es nicht darauf ankomme, die Wissenschaften zu lehren, sondern mit den Methoden bekanntzumachen (S. 192), während er für das Geschichtsstudium der Methode, den Schülern sich in die großen Gestalten der Historie verwandeln zu lassen, einige Vorteile einräumt (S. 290), wengleich er selbst sie mit Gründen verwerfen muß. Von besonderem Interesse für unsere Fragestellung aber ist, daß nicht nur an jener berühmten Stelle, von der wir ausgingen, sondern auch in weniger exponierten Zusammenhängen ein Methodenwechsel erwähnt wird. Schon im ersten großen Buch stoßen wir darauf. Rousseau empfiehlt hier, das Kleinkind im Raume umherzutragen, damit es die Ortsveränderung bemerke und Entfernungen beurteilen lerne. Wenn sich dann die Raumvorstellung des Kindes zunehmend aktualisiert, »ist es nötig, die Methode zu wechseln« (S. 45), weil das Kind dann aus anderen Gründen herumgetragen werden will und diesem Verlangen soll nicht nachgegeben werden. »Methode« steht hier also ganz offensichtlich für eine einzelne Maßnahme, die sofort wieder fallengelassen werden muß, sobald ihr begrenzter Zweck erreicht ist. Im gleichen Sinne gebraucht Rousseau den Begriff im zweiten Buch, wo er seine Auffassung von der »natürlichen« Strafe illustriert; der Knabe zerschlägt die Fensterscheibe in seinem Zimmer. Rousseau empfiehlt: »Laßt den Wind Tag und Nacht um ihn wehen und sorgt euch nicht um Schnupfen, denn es ist besser, daß er verschnupft als närrisch sei« (S. 92).

Der Zögling soll hier also ohne Moralpredigten durch eigene Erfahrungen einsehen, wozu Fensterscheiben gut sind. Schließlich wird die Scheibe ersetzt. Rousseau denkt das Beispiel nun weiter in dem Sinne, daß die erzieherische Maßnahme ohne Erfolg blieb und die Scheibe erneut zerstört wird. »Nun wechselt ihr die Methode« (S. 92) und der »Wechsel« besteht darin, daß der kleine Tunichtgut in ein dunkles Zimmer ohne Fenster eingesperrt wird. Auch hier sind beide »Methoden« nichts anderes als Einzelmaßnahmen des Erziehers, beide überdies dem übergreifenden Prinzip der »natürlichen Strafe« untergeordnet, wenn auch die zweite Maßnahme ihre Auflösung erst im Versprechen des Kindes, keine Scheiben mehr einzuwerfen, finden kann und damit vom rein natürlichen Bereich in den sittlichen hinüberweist.

Diese Analysen, die man um manche Exempel vermehren könnte, führen uns indessen nicht recht weiter. Sie zeigen nur, daß Rousseau das Wort Methode häufig in unspezifischer Weise benutzt, wenig geeignet, den pädagogischen Problemen angesichts der Pubertätskrise gehörigen Ausdruck zu verleihen, geschweige denn das Ganze der Rousseauschen Pädagogik, etwa als »Rousseausche Methode« fassen zu können. Aber wir stoßen im *Emile* gelegentlich auch auf einen anderen Bedeutungssinn der Methode. Am Ende des Vorworts formuliert Rousseau programmatisch den weitgesteckten Anspruch seiner Erziehungstheorie, nämlich gültig zu sein »überall, wo Menschen geboren werden« (S. 9), und als Praxis »das Beste« zu sein, was man überhaupt tun könne. Den möglichen Einwand, Erziehung hänge von den »Verhältnissen« (*rappports donnés certains situations*) ab, von den jeweiligen nationalen oder sozialen Besonderheiten etwa, nimmt Rousseau vorweg, indem er darauf hinweist, den »Umständen« (*circonstances*) sei durch »eine spezielle Anpassung der Methode« (*une application particulière de la methode*) Rechnung zu tragen. Diesen Einzelfällen aber will Rousseau selbst nicht nachgehen – andere können sich damit beschäftigen, wenn sie wollen« (S. 3) – und d. h., daß es ihm um die nicht an »Verhältnisse« angepaßte Methode zu tun ist, also um Methode im Sinne eines allgemeingültigen Prinzips. Dem entspricht die Versicherung: »meine Methode ist unabhängig von meinen Beispielen« (S. 222). An Beispielen freilich ist der *Emile* reich; sie machen den Reiz der Lektüre aus, sie belegen die pädagogische Gedankenfülle des Autors, aber sie erschweren zugleich auch die Interpretation. Denn durch die Beispiele wird die ideale Gedankenkonstruktion überdeckt von einer handgreiflichen Tendenz, die den Leser fortgesetzt mit praktischen Anweisungen und Ermahnungen, mit Tadel und Appell anzusprechen sucht und ihn nicht selten in einige Verlegenheit bringt.

Kehren wir nun zu unserer Eingangsfrage zurück, was es mit »Methodenwechsel« und »innerer Konsequenz« beim Übergang von der Kindheit zur Jugendzeit auf sich hat, so müssen wir wohl dem Grundgedankengang Rousseaus nachfragen. Dieser manifestiert sich für die drei ersten Bücher des *Emile* in Entdeckung und Begründung des Eigenrechts der kindlichen Lebensstufe. Was bedeutet dieses »Eigenrecht des Kindes«? Zunächst einmal ist unbestreitbar, daß der Mensch nicht als Erwachsener, sondern als hilfloses Kind in die Welt eintritt. Erziehung ist

demzufolge auf ein zukünftiges Ziel gerichtet, sie muß dem Kinde helfen, ein selbständiger, nicht mehr auf die Hilfe anderer angewiesener Erwachsener zu werden. Wenn man dieses weiter in den Blick nimmt als diese beiden Tatbestände, nämlich Schwäche und Hilflosigkeit des neugeborenen Kindes auf der einen Seite und das Ziel der menschlichen Entwicklung im Erwachsenen auf der anderen Seite, so liegt es nahe, das Kind als einen kleinen, nur eben unvollkommenen Erwachsenen zu betrachten. Von hier aus ist leicht erklärlich, daß die Erziehung bis zu Rousseau hin die Gegenwart des Kindes nur insofern in Betracht zog, als diese Gegenwart für die Zukunft zu nutzen war, d. h. insofern in der Gegenwart des Kindes etwas gelernt werden konnte, was in der Zukunft für dieses Kind nützlich sein würde. Gegen diese Auffassung stand freilich schon immer die Haltung der Mutter, die nach den Worten Rousseaus will, daß »ihr Kind glücklich sei, und zwar sogleich« (S. 6, Anmerk.). Die instinktive, ursprünglich angelegte Mutterliebe will nicht die glückliche Zukunft des Kindes durch eine unglückliche Gegenwart erkaufen. Diese mütterliche Haltung gibt es gewiß so lange, wie es Mütter gibt. Aber die Mütter mußten sich darüber belehren lassen – sei es durch die Väter, sei es durch die Erziehungsmächte der jeweiligen Gesellschaftsform, sei es durch die eigene Vernunft –, daß es doch offenbar ein Unrecht sei, durch die Bewahrung des gegenwärtigen Glückes das spätere Unglück zu begründen, insofern das Kind nicht genügend auf den Lebenskampf des späteren Erwachsenen vorbereitet wurde. Rousseau aber behauptet nun, die Mutter sei im Recht (S. 6, Anmerk.). Zwar sieht Rousseau, daß die Mutter leicht zu übertriebener Zärtlichkeit, mithin zu »Verzieren« neigt, und dagegen erhebt er Einspruch (S. 19), aber im Prinzip billigt er die Haltung der Mutter, ja mehr noch, er sieht in ihr die einzige Grundhaltung für recht verstandene Erziehung überhaupt und damit den Ansatz für die Methode. »Liebet die Kindheit, begünstigt ihre Spiele, ihre Vergnügungen, ihr liebenswürdiges Wesen« (S. 62), fordert Rousseau in immer neuen Wendungen. Und mit bewegten Worten zeichnet er das traurige Gegenbild desjenigen Kindes, dessen Gegenwart der Zukunft aufgeopfert wird: »Die Uhr schlägt, und welcher Wechsel! Augenblicklich trübt sich sein Auge, seine Heiterkeit schwindet ... Ein strenger und verdrießlicher Mann nimmt es an die Hand und sagt ernst: Gehen wir junger Herr, und führt es hinweg ... Das arme Kind läßt sich fortziehen, wirft einen bedauernden Blick auf seine Umgebung, schweigt und geht, die Augen voller Tränen, die es nicht zu vergießen, das Herz voller Seufzer, die es nicht auszustoßen wagt« (S. 176).

So sehr diese Worte zu Herzen gehen mögen, so können sie doch nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich zunächst nur um Gefühlsargumente handelt. Wir müssen sehen, wie Rousseau seine These zu rechtfertigen weiß. Im Anfang spricht er von der zu seiner Zeit noch sehr hohen Kindersterblichkeit. »Die Hälfte der Kinder stirbt vor dem achten Lebensjahr« (S. 20). Unter diesem Gesichtspunkt nennt Rousseau eine Erziehung »barbarisch«, die die Gegenwart einer »ungewissen Zukunft« opfert (S. 61). Die Aufopferung der Gegenwart ist also zunächst darum barbarisch, weil ungewiß ist, ob das Kind überhaupt in den Genuß der Früchte seiner geopferten Gegenwart kommt. Da aber Erziehung denen gilt, die nicht vorher sterben, und da man nicht weiß, wen das Schicksal allzufrüh hinwegraffen wird, müssen eben alle – so könnte man gegen Rousseau einwenden – diesem auf

die Zukunft gerichteten Erziehungsprogramm unterworfen werden. Aber im Rousseauschen Argument steckt eine tiefere Begründung, die von diesem Einwand gar nicht berührt wird. Die barbarische Erziehung verstößt nämlich gegen das Gebot der Menschlichkeit – und zwar ganz unabhängig von der Frage der Kindersterblichkeit. »Menschen, seid menschlich, das ist eure erste Pflicht, seid es gegen jeden Stand, gegen jedes Alter, gegen jeden, der Menschantlitz trägt« (S. 62). Da Rousseau hier ausdrücklich »jedes Alter«, mithin auch die Kindheit in die allgemeine Forderung nach Menschlichkeit einbezieht, ist deutlich, daß er nicht nur an den zu frühen Tod des Kindes denkt. Wenn die Erziehung ein »vernünftiges Ziel« hat, wie Rousseau einmal hypothetisch unterstellen will (S. 61), so bleibt es doch unvernünftig, wenn um dieses Zieles willen die »armen Unglücklichen einem untragbaren Joch unterworfen« (S. 61) sind, d. h. kein noch so gutes Ziel kann schlechte Mittel rechtfertigen. Kinder zu »Galeerensklaven« (S. 61) zu erniedrigen, ist unmenschlich und es bleibt unmenschlich, auch wenn es im Dienst der Zukunft des Kindes selbst erfolgt. Darum, um der Menschlichkeit willen, ist es »eine unglückliche Fürsorge, die ein Wesen gegenwärtig elend macht in der ... Hoffnung, es eines Tages glücklich machen zu können« (S. 62/63). Rousseaus Argument greift also schon hier tiefer als der Einwand zu reichen vermag. Doch hat Rousseau noch eine zweite Begründung, die nun allerdings von den Voraussetzungen ausgeht, die er für ein glückliches Leben behauptet. Was er seinem Zögling lehren will, das ist »leben zu lernen« (S. 13). Zu leben und glücklich zu sein, das ist nach Rousseau eine Kunst, die gelernt sein will, weil nur das Gleichgewicht von Können und Wollen menschliches Glück garantiert. Dieser Zustand kann nur erreicht und erhalten werden, wenn der Mensch sich selbst und seine Möglichkeiten erkennt, wenn er sich zufrieden gibt mit dem, was sein Schicksal ist, wenn er den Radius seines Kreises ausmißt und in der Mitte bleibt wie die Spinne im Netz (S. 65). Der unentwegte Blick in die Zukunft, die Vorsorge, »die uns ständig über uns hinausführt« und die die »wahre Quelle aller unserer Übel« (S. 67) ist, kann nicht der rechte Ansatz für die Erziehung sein. Ein Kind, dessen Gegenwart dauernd der Zukunft geopfert wird, kann allerlei lernen, aber gerade das Wichtigste nicht, nämlich sich selbst zu genügen, d. h. sich selbst im eigenen Ich zu finden. Die Opferung der Gegenwart ist also nicht nur barbarisch, sondern auch sinnlos. Das Ziel, die Zukunft, kann nicht erreicht werden, weil ja schließlich auch diese Zukunft einmal Gegenwart sein wird; sie dann als Gegenwart zu leben – das hat man dann gerade nicht gelernt!

Wenn nun einerseits das Glück des Menschen in seiner jeweiligen Gegenwart abhängig ist vom Gleichgewicht zwischen Wollen und Können, zwischen Bedürfnissen und Kräften, andererseits aber Rousseau selbst einräumt, daß das Kind schwach geboren wird, dann stellt sich die Frage, wie es möglich ist, das Kind als Kind glücklich zu machen. Die Antwort Rousseaus begründet eigentlich erst das Eigenrecht des Kindes, nämlich die Einsicht in die Kindheit als eines Wertes in sich. »Die Menschheit hat ihren Platz in der Ordnung der Dinge, die Kindheit ihren Platz in der Ordnung des menschlichen Lebens. Man muß den Mann als Mann, das Kind als Kind betrachten, jedem seine Stellung zuweisen und ihn darin befestigen« (S. 63). Das Ausleben und Ausreifen dieser einzelnen Lebensstufen um ihrer selbst

willen steht nicht im Widerspruch zum Ziel aller Erziehung, vielmehr ist es recht verstanden die Voraussetzung dafür. Denn der gegenwärtige Augenblick im Leben des Kindes soll nicht nur darum nicht geopfert werden, weil die Zukunft ungewiß ist, sondern weil – und darin liegt erst die wirkliche Tiefe des Rousseauschen Gedankens – die Zukunft nicht gewonnen werden kann, wenn nicht jede vorausliegende Lebensstufe zu der ihr eigenen Reife geführt wird; oder theoretischer gesprochen: Der Mensch findet sich nur über eine notwendige Folge von Differenzierung seiner selbst.



Von seinem zwölfjährigen Emile sagt Rousseau, er sei zur »Reife der Kindheit« (S. 180) gelangt. Es stellt sich die Frage, wie das behauptete Ergebnis erreicht wurde. Nun, das Modell für eine Bestätigung, die die Gegenwart voll erfüllt und zugleich für die Zukunft vorsorgt, ist für Rousseau das Spiel. Denn in »allen Spielen, in denen sie überzeugt sind, daß es wirklich ihr Spiel ist, leiden sie ohne zu klagen, und sogar lachend erdulden sie, was sie sonst nie hinnähmen, ohne Ströme von Tränen zu vergießen. Langes Hungern, Schläge, Brandwunden und Strapazen aller Art sind Vergnügungen der jungen Wilden, ein Beweis, daß sogar der Schmerz eine Würze hat, die ihm die Bitterkeit nehmen kann« (S. 135). Darum tue ich »ihm gegenwärtig einen Gefallen, wenn ich ihn frei

spielen lasse und befördere sein Bestes für die Zukunft, indem ich ihn zugleich gegen die Übel abhärte, die er noch tragen muß« (S. 73). Aus der Art und Weise, wie Rousseau vom Spiel spricht und seine erzieherische Bedeutung an manchen Beispielen erläutert, geht sogleich hervor, daß von Verweichlichung keine Rede sein kann. Ja, Rousseau geht in dieser Hinsicht so weit, eine Verzärtelung und Verweichlichung des Kindes, die die Schwäche des Kindes verlängern muß, als »barbarisch« zu bezeichnen (S. 19), d. h. die Verweichlichung wird mit dem gleichen Ausdruck gebrandmarkt wie die Opferung der Gegenwart, weil das verweichlichte Kind später ohne Mut und Erfahrung dem Schmerz ausgeliefert sein wird. Rousseaus

Programm ist demgegenüber auf Abhärtung eingestellt. Emile soll imstande sein, ebenso auf den »Eisfeldern Islands« wie auf den »glühenden Felsen Maltas« zu leben (S. 13), und nachdem der Knabe die Reife der Kindheit erreicht hat, hat seine Hautfarbe »nichts von weibischer Weiblichkeit« (S. 176) an sich. Aber die Abhärtung und diese Reife wurden nicht durch die Opferung der Gegenwart »barbarisch« erzwungen, sondern der Knabe hat alles freiwillig auf sich genommen, weil das »wohlthuende Gefühl der Freiheit« (S. 61) ihm die Wunden aufgewogen hat. Das Spiel als erfüllte Gegenwart hat das geleistet, was die die Gegenwart um der Zukunft willen mißachtende Erziehung verfehlt: Es hat die Zukunft gewonnen!

Was aber ist es im Spiel, das ihm diesen Erfolg verbürgt? Nun, es ist das unmittelbare, gegenwärtige Interesse, die große Triebfeder, die einzige, die sicher und weit führt (S. 116), und die gewiß zunächst nur im Spiel aktualisiert werden kann, die aber natürlich grundsätzlich nicht auf das Spiel beschränkt ist, vielmehr mit vorrückendem Alter auch in anderen Verhaltensweisen wirksam werden kann und muß. Dafür bringt Rousseau viele Beispiele. Ihnen allen gemeinsam ist, daß der Anknüpfungspunkt immer das individuelle Interesse des Zöglings ist, motiviert durch Nachahmungstrieb, Neugierde, Wissensdrang, Abenteuerlust, Nützlichkeitsstreben oder schließlich – gewissermaßen Krönung und Abschluß der vorpubertären Erziehung – durch die sachliche Hinwendung zur Aufgabe beim Erlernen des Schreinerhandwerkes. Und alle so motivierten Bestätigungen gleichen dem Modellfall »Spiel« jedenfalls in methodischer Hinsicht dadurch, daß hier die Arbeit für die Zukunft in erfüllter Gegenwart aufgehoben ist. Die Rückbeziehung der Erziehung auf die individuellen Voraussetzungen der Werterhaltung wird erkannt als die Möglichkeitsbedingungen von Erziehung überhaupt. Denn »jede Seele (chaque esprit) hat ihre eigene Form gemäß der sie geleitet werden muß« (S. 83), und d. h. daß die Erziehung den Menschen nur dann zu sich selbst bringt, wenn sie bei ihm ansetzt, wenn sie ihn die zu bewältigenden Aufgaben als Differenzierung seiner selbst vor sich bringen läßt. Erkennen wir in diesem Zusammenhang *die Methode Rousseaus*, so brauchen wir uns kaum die Scheinfrage vorzulegen, ob die Methode vielleicht nur für die Knabenerziehung gelte, mithin beim Übergang zum nächstfolgenden Lebensabschnitt durch eine andere zu ersetzen sei. Selbstverständlich kann davon keine Rede sein, vielmehr muß hier das gesehen werden, was Martin Rang als »innere Konsequenz« hervorgehoben hat. In der Tat bezieht Rousseau die Jugenderziehung ebenso folgerichtig auf die Individuallage des Jünglings wie zuvor die Knabenerziehung auf die des Kindes. Denn nun, da die Leidenschaft im Herzen des jungen Mannes entsteht, was man auch immer dagegen unternehmen mag (S. 250), tritt eben diese Leidenschaft in den Mittelpunkt des erzieherischen Interesses. Von der Einsicht ausgehend, daß man auf »Leidenschaften nur durch Leidenschaften« (S. 406) wirken kann, wird die jugendliche Liebe im positiven Sinne thematisch für die Pädagogik. Jugenderziehung ist für Rousseau, wie uns Martin Rang eindrucksvoll und überzeugend gezeigt hat, Erziehung zur Liebe, und zwar die Jugenderziehung in ihrem vollen Umkreis, insofern auch die intellektuelle Bildung dieser Phase motiviert erscheint durch das Ideal der Bildungshehe (Rang, S. 300ff.). Der Mut zu solcher Konsequenz, in der Rousseau weder Vorgänger hatte noch Nachfolger fand, leitet sich allein ab von dem Festhalten an *der Methode*,

welche begründet ist »durch das Maß der Möglichkeiten des Menschen auf seinen Altersstufen und durch die Wahl von Beschäftigungen, die seinen Möglichkeiten geziemen« (S.222). So ist die Methode selbst, die den Wechsel verlangt, nicht freilich ein Wechsel der Methode, sondern ein Wechsel der Inhalte der Erziehung. Die Kindererziehung war inhaltlich bestimmt durch die Welt in ihrer Gesetzmäßigkeit: Der Knabe Emile nahm intellektuell Besitz von der Natur als Physik, von der Gesellschaft als System der Rechtsbeziehungen, d.h. konkret: Messen, Zählen, Wägen, Vergleichen, Hebelgesetz und Artgewicht, Magnetismus und Astronomie, Kartographie und Geometrie, Statik und Hydrostatik auf der einen Seite, Eigentumsrecht, Arbeitsteilung, Arbeitspflicht und Nationalökonomie auf der anderen Seite, und schließlich die Zusammenfassung der naturkundlichen und sozialen Studien in praktischer Anwendung bei der Erlernung des Handwerks. Von all diesen Dingen ist in Emiles Jugenderziehung zunächst nicht mehr die Rede.³ Nun tritt vielmehr mit der gleichen Ausschließlichkeit in den Blick, was vordem verpönt war: Die Menschheit und ihre Geschichte, religiöse und sittliche Ideen, das gesellschaftliche Leben in seiner vollen Wirklichkeit, Staat und Politik. War die methodisch geforderte Leitidee der Knabenerziehung die »existence«, so die der Jugenderziehung die »affection« (Vgl. Rang, S. 195) – ein Wechsel, wie er nicht vollständiger gedacht werden kann. Aber wenn Rousseau dies einen Wechsel der Methode nennt, so hat – trotz der unvergleichlichen Bedeutsamkeit des Wechsels – der hier unterstellte Methodenbegriff keine höhere Würde als auch in den schon zuvor unterlaufenen oben angezeigten unspezifischen Wendungen vom Methodenwechsel.

Allerdings bleibt noch eine andere Möglichkeit zu bedenken. Martin Rang verweist auf die Rousseauschen Begriffe der »negativen« und »positiven« Erziehung und legt den Bedeutungssinn des zu befragenden Methodenwechsels auf eben diesen Unterschied (Vgl. Rang, S. 379). Die »negative Methode« ist nun freilich das besondere Thema in den ersten Büchern des *Emile*. »Die erste Erziehung muß rein negativ sein« (S. 83), eine Formulierung, die der begriffliche Ausdruck ist für die paradoxe Antwort auf die Frage, was zu tun sei, um den natürlichen Menschen zu bilden: »Viel ohne Zweifel, nämlich zu verhindern, daß etwas geschieht« (S. 11). Verständlich ist der Begriff der negativen Erziehung aus der Idee der negatio negationis, der doppelten Negation, d.h. die negative Methode ergreift keine positiven (direkten) Maßnahmen gegen das Negative, sondern sie negiert es, und zwar durch Fernhalten von schlechten Einflüssen und Vermeidung jeder Verfrühung. Das aber gelingt nicht durch Passivität des Erziehers; negative Erziehung bedeutet kein bloßes »Wachsenlassen«. Obschon Emiles Knabenerziehung in einem sozial verdünnten Raum erfolgt und mithin schlechter gesellschaftlicher Einfluß von vornherein ausgeschaltet ist, sehen wir den Erzieher Jean-Jacques doch von morgens bis abends auf den Beinen und unermüdlich tätig für das pädagogische Geschäft. Denn die verhängnisvollen Verfrühungen werden nur vermieden, indem geschieht, was an der Zeit und jeweils sinnvoll ist. Das Kriterium dafür ist das Interesse des Zöglings, das Interesse aber muß durch den Erzieher gestiftet werden (S. 203). Wenn das Kind auch nur »das tun soll, was es will, so soll es doch nichts wollen, was ihr nicht von ihm wollt« (S. 121). Daraus erhellt, daß auch die negative Methode Erziehung im eigentlichen Sinne des Wortes meint, nämlich Stellvertre-

tung der Motivationsgründe des Zöglings durch den Erzieher, aber eben indirekt durch die für den Zögling unsichtbar gelenkte Erfahrung. Der Erzieher hat »viel zu tun«, wenn er verhindern will, daß etwas Direktes geschieht, da das Arrangement von Ursprungssituationen, an denen der Zögling aus eigener Spontaneität seine Werthaltungen im Umgang mit den Sachen zu differenzieren vermag, einen viel größeren Aufwand verlangt als verbale Lektionen.

Nennt Rousseau dieses Vorgehen »negative Methode«, so ist zu fragen, was der »Methodenwechsel« daran ändert. Zunächst einmal sicher dieses, daß der Jüngling sich im Gegensatz zum Knaben der pädagogischen Situation, in der er steht, durchaus bewußt ist. Das wird im *Emile* deutlich gemacht durch den Wandel des erzieherischen Verhältnisses, in dessen Verlauf der Schüler aus der Zöglingssituation entlassen und als innerlich gleichgestellter Freund vom Erzieher angenommen wird. Diese Entwicklung findet ihren Höhepunkt in der freiwilligen Unterwerfung Emiles unter die Autorität des Erzieher-Freundes (S. 404–406). Damit entfällt nun die in der Knabenerziehung fortlaufend praktizierte pädagogische Fallenstellerei, wie sie von der Theorie der gelenkten Erfahrung gefordert war. An Stelle dessen kann jetzt die direkte Belehrung, der freundschaftliche Ratschlag treten, weil der Jüngling weiß, daß der Lehrer »ein weiser und aufgeklärter Mann« ist, der es nicht nur gut meint, sondern tatsächlich über die höhere Einsicht aufgrund seiner größeren Erfahrung verfügt (S. 295). Von diesem Standpunkt aus und den damit gegebenen neuen erzieherischen Möglichkeiten sagt Rousseau rückblickend über die Knabenerziehung: »Damals erzog ich ihn noch nicht, ich bereitete ihn darauf vor, erzogen zu werden« (S. 414). Solche Rede kann wohl vermuten lassen, der Methodenwechsel meine den Übergang von der negativen (indirekten) zur positiven (direkten) Methode. Das mag denn wohl auch sein. Entscheidender ist aber wohl doch dieses, daß das in Ansatz gebrachte methodische Grundprinzip gewahrt bleibt: Auch die »positive Methode« bleibt gebunden an dem, was die »negative« so recht eigentlich zur pädagogischen Methode qualifizierte, nämlich daß der Bildungsgang im ganzen wie alle einzelnen Stufen des Lernens auf einer Exposition vorausgesetzter Werthaltung beruht. Die methodischen Schritte der Jugenderziehung belegen es Schlag auf Schlag: Die Humanität wird erreicht durch Differenzierung der vorausgesetzten natürlichen Selbstliebe zum Mitgefühl in der Konfrontierung mit der leidenden Menschheit (S. 260f.); die praktische Wohltätigkeit Emiles erhält ihren erzieherischen Sinn, indem der Zögling als »Anwalt der Armen« (*leur homme d'affaires*) die Idee der Gerechtigkeit in sich selbst darstellt (S. 299); die Gottesidee wird gewonnen durch eine Deduktion der Vernunft, die die Identität der Liebe zum Schöpfer mit der Selbstliebe als Zielvoraussetzung in Ansatz bringt – »ohne sich von der einmal begonnenen Methode zu entfernen« (S. 387); die Geschmacksbildung erfolgt durch Differenzierung der natürlichen »sensibilité« (S. 425) in der Begegnung mit dem in der Entartung vervielfältigten ästhetischen Sinn des Pariser Lebens (S. 426–427) und so fort. Das Meisterstück der Methode aber ist die im Zentrum der Jugenderziehung stehende Erziehung zur Liebe. Denn nicht etwa bringt Sophie die Liebe Emiles durch äußeren Anstoß hervor, sondern das ideale Bild der Sophie wird von Emile in einer allgemeinen Imagination anti-

zipiert, so daß die Wirklichkeit der jugendlichen Liebe als die Differenzierung des Vorausgesetzten erscheint und somit der Mensch sich selbst im anderen erkennt. »Man liebt mehr das Bild, das man sich macht, als den Gegenstand, auf den man es anwendet« (S. 409), sagt Rousseau. Den gleichen Vorgang hat er dann auch von der Seite der Sophie aus dargestellt, die ihren Emile in der dichterischen Gestalt des Telemach vorwegnimmt und die eben dadurch – ebenso wie Emile während seines Aufenthaltes in Paris – gegen die bloß empirisch-sinnlichen Reize gefeit ist. »Sie suchte einen Mann, aber sie fand nur Affen« (S. 512) – bis sie im realen Emile den Abglanz ihrer auf individueller Wertentscheidung beruhenden Imagination zu konkretisieren vermochte.

Das also ist die Methode Rousseaus: die schrittweise Differenzierung des als Zielvoraussetzung in Ansatz gebrachten Allgemeinen, die Bestimmung der Erziehung nicht vom Gegenstand her, sondern vom Ich und damit auch – und wenn schon im Widerspruch zu manchen eigenen Wendungen – die in sich selbst und in »innerer Konsequenz« identische methodische Bestimmtheit allen Wechsels, des Wechsels der Inhalte wie des Wechsels von indirektem zu direktem erzieherischen Zugriff. Die Unwandelbarkeit der Methode liegt aber auch darum in der Logik des Rousseauschen Denkens, weil vor aller besonderen Explikation für ihn feststeht, daß das Gelingen der Erziehung abhängig ist vom Zusammenspiel der beteiligten Faktoren (S. 7). Wenn es aber schon, wie Rousseau im Anfang des *Emile* ausführt, notwendig ist, daß die verschiedenen an der Erziehung des Kindes beteiligten Personen »ebenso übereinstimmen in der Ordnung ihrer Funktionen wie in ihrem System« (S. 22), so ist diese Übereinstimmung um so mehr gefordert für das Prinzip der Erziehung selbst. Das ist ja wohl auch der entscheidende Grund für Rousseau, im utopischen Erziehungsroman sich selbst an die Stelle von Mutter, Vater, Lehrer und Freund zu setzen, weil nur so die geforderte Einheit in aller Klarheit sichtbar zu machen war. Die Einheit der Erziehung aber ist die Einheit der Methode: Rousseau wechselt die Methode nicht.

Anmerkungen

- 1 Jean-Jacques Rousseau: *Emile ou de l'Education*. 1762. Im folgenden zitiert nach der von François et Pierre Richard besorgten Ausgabe der Editions Garnier Frères, Paris 1957. Deutsche Übersetzung der Zitate vom Verfasser.
- 2 Martin Rang: *Rousseaus Lehre vom Menschen*. Göttingen 1959. S. 313.
- 3 Gegen Ende des 5. Buches sehen wir Emile wieder bei der Arbeit in der Schreinerwerkstatt (S. 558f.), ein Sachverhalt, der andeutet, daß die Inhalte der Knabenerziehung ihre Bedeutung für die Zukunft behalten.