

Tenorth, Heinz-Elmar

Otto Hansmann: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). (Basiswissen Pädagogik – Teilbereich Historische Pädagogik, Bd. 1.) Baltmannsweiler: Schneider 2002. 232 S., EUR 16,–. Hartmut von Hentig: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit. München: Beck 2003. 124 S., EUR 14,90. Alfred Schäfer: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim/Basel: Beltz 2002. 156 S., EUR 14,90 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 291-300

urn:nbn:de:0111-opus-49309

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung

Roland Merten

Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung.
Einführung in den Thementeil 149

Christian Palentien

Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut.
Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg 154

Sabine Walper

Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu
Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? 170

Corina Wustmann

Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung.
Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen 192

Thomas Gabriel

Resilienz – Kritik und Perspektiven 208

Allgemeiner Teil

Daniel Tröhler

Geschichte und Sprache der Pädagogik 219

Diether Hopf

Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern 237

Diskussion: Standards in der Lehrerbildung

Walter Herzog

Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem
theoretisch (zu) schwachen Konzept 253

Sabine Reh

Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung.
Theoretische Perspektiven und Kritik 260

Fritz Oser

Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen.
Eine Replik auf Walter Herzog 267

Ewald Terhart

Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar 276

*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 281

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Otto Hansmann: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)
Hartmut von Hentig: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit
Alfred Schäfer: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt 291

Kurt Kreppner

Heinz Kindler: Väter und Kinder – Langzeitstudien über väterliche Fürsorge
und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern 300

Andreas Pfister

Anne Fehlberg: Sozialarbeit in der Stricher-Szene. Über die Situation von
Strichern und mögliche Handlungskonzepte am Beispiel von Stricherprojekten ... 304

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 307

Besprechungen

Otto Hansmann: *Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)*. (Basiswissen Pädagogik – Teilbereich Historische Pädagogik, Bd. 1.) Baltmannsweiler: Schneider 2002. 232 S., EUR 16,–.

Hartmut von Hentig: *Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit*. München: Beck 2003. 124 S., EUR 14,90.

Alfred Schäfer: *Jean-Jacques Rousseau*. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim/Basel: Beltz 2002. 156 S., EUR 14,90.

Es spricht für den singulären Status Rousseaus innerhalb der pädagogischen Diskussion, dass in kurzem zeitlichen Abstand drei neue Abhandlungen – Taschenbücher zudem, also gezielt auf ein breites Publikum – erschienen sind, die sein Leben und sein Werk der Öffentlichkeit erneut vorstellen. Otto Hansmann publizierte seinen Band innerhalb der Reihe „Basiswissen Pädagogik“; Rousseau eröffnet hier als Band 1 die Texte zur „Historischen Pädagogik“, zu der dann noch Pestalozzi, Stuve (der Philanthrop, wie man vielleicht erläutern muss), Herbart, Fröbel und Diesterweg zählen. Hartmut von Hentigs „Essay“ stellt die Langfassung eines Textes dar, den er ursprünglich für die Neuausgabe der *Klassiker der Pädagogik*¹ geschrieben und dann – eher unwillig, wie er im Nachwort sagt – auch gekürzt publiziert hat. Alfred Schäfers Band ist „ein pädagogisches Porträt“ in der Reihe der „Porträts“, die Schäfer selbst herausgibt und in der auch Abhandlungen zu Schleiermacher und Dilthey, Mollenhauer oder Montessori, aber auch zu Theodor W. Adorno erschienen sind – und man sieht, wie weit „pädagogische“ Porträts ausgreifen.

Publikationsorte und Editionsarten deuten an, dass alle drei Bände der Gattung der Klassikerpflege zuzurechnen sind, auch wenn ein Autor wie Hentig bewusst den Folgen der Gattung zu entgehen sucht. Auf die Frage: „Wa-

rum Rousseau lesen?“, antwortet er selbst: „Weil er radikal denkt, und weil er die Gabe hat, seinen Leser daran zu beteiligen.“ (S. 9) Klassiker-Editionen dagegen attestiert er „Ohnmacht“; sie seien Ausdruck einer „Praxis“, die „in den Studien- und Prüfungsplänen für den pädagogischen Nachwuchs“ kodifiziere, was überlieferenswert sei, aber damit zugleich die Klassiker pazifiziere; denn „eine beunruhigende, verändernde, gar aushebelnde Wirkung sollen sie nicht haben“ (S. 15). Die „Musealisierung der großen Denker der Vergangenheit“ (ebd.) ist wahrscheinlich nicht zu Unrecht die Sorge, die jeden Liebhaber eines Theoretikers umtreibt, den er seinem Publikum in einführender und meist auch aktualisierender Absicht nahebringt.

Das ist deshalb auch die erste Frage bei der Lektüre dieser drei Bände gewesen: ob es ihnen gelingt, ihr Rousseau-Bild in einer Weise zu entfalten, dass man mit guten Gründen sagen kann, dass Rousseau in dieser Intensität wiederbelebt und neu dem Publikum angeboten werden muss. Wenn das im Milieu der Pädagogik geschieht, dann ist angesichts der pädagogischen Rezeption Rousseaus immer ein weiteres Problem präsent, die Tatsache nämlich, dass es Rousseau nicht gut bekommen ist, dass er „in die Hände der Pädagogen gefallen“ ist.² „Von dieser zugleich betriebsamen und obskuren Sekte okkupiert und zu einem völlig praktischen, auf Anwendung hin angelegten Gegenstand gemacht“, so Buck weiter, habe sich kein angemessenes Verständnis Rousseaus entwickeln können; selbst der *Emile* sei zwar „historisch das vielleicht wirkungsmächtigste, der Sache nach vielleicht aber das dunkelste und bis heute am meisten verkannte Werk Rousseaus“ geblieben. Die zweite Frage bei der Lektüre war deshalb, ob die neue Beschäftigung mit Rousseau zu einem Ergebnis geführt

1 H.-E. Tenorth, (Hrsg.) (2003): *Klassiker der Pädagogik*. 2 Bde. München: Beck.

2 G. Buck (1980): Über die systematische Stellung des „Emile“ im Werk Rousseaus. In: *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 5, S. 1–40; Zitat S. 1. (Auch in: G. Buck [1984]: *Wege aus der Entfremdung*. München/Paderborn: Fink/Schöningh, S. 91–134.)

hat, das geeignet ist, diese Skepsis Bucks gegenüber den Lektüre- und Aneignungsformen der Pädagogik, mit der er ja nicht allein steht, sondern auch bei den Literaturhistorikern Gleichgesinnte finden könnte³, hinreichend auszuräumen.

Niemand liest heute Rousseau als Erster, niemand liest ihn in aller Unschuld. Seit der frühen Übersetzung Rousseaus in den Bänden XII–XV (1789–1791) der „Allgemeinen Revision“ der Philanthropen wird Rousseau, zumal in Deutschland, von den Pädagogen zugleich gelesen, kommentiert und kritisiert (aktuell: Hansmann⁴), nicht immer zu seinem Glück, wie Hentig jetzt noch bemerkt (2003, S. 99). Dabei haben sich unterschiedliche Lesarten der Rousseauschen Pädagogik herausgebildet, zwischen begeisterter Zustimmung und harscher Kritik, die Rousseau z.B. als „der größte Illusionist und Träumer der Erziehungsgeschichte“ gefunden hat, der „in seiner Maßlosigkeit, Irrationalität und ‚Erziehungswunder‘-Gläubigkeit“ nichts als „Verwirrung“ und „Unheil“ gestiftet habe⁵. Zwar nicht diese Art der moralisch getönten Abwehr, aber differente Lesarten finden sich auch in den hier zu diskutierenden Veröffentlichungen. Ich unterscheide, pragmatisch eher als in systematischer Absicht und ohne die Autoren in ihrer Interpretation vollständig auf dieses Etikett reduzieren zu wollen, im folgenden eine Standard-Lesart (1), die ich vor allem in den Analysen und Quellen bei Hansmann finde, die Lesart eines kritischen Erziehungsphilosophen, für die Alfred Schäfer steht (2), und eine „von Wissenschaftlichkeit“ angeblich unverstellte (Hentig, S. 108), sehr persönliche „Huldigung“, wie sie Hentig in der Widmung seines

Buches (die Klaus-Jürgen Tillmann und Ludwig Huber gilt) ankündigt (3).

(1) Am ehesten findet sich der bekannte Rousseau in der Darstellung von Otto Hansmann. Dabei muss man für eine Würdigung seines Bandes berücksichtigen, dass er zunächst den Reihenprinzipien Tribut entrichten muss. Hier wird jeder Theoretiker der Pädagogik einerseits in einer knappen, einführenden Darstellung, samt Literaturverzeichnis und -empfehlungen, vorgestellt (Teil A, S. 4–84), zum anderen mit einem Satz ausgewählter Quellenstücke präsentiert (Teil B, S. 86–230). Hansmann bleiben deshalb nur 80 Seiten, um seinen Rousseau dem Leser zu zeigen (Kap. 1–3), in die Wirkungsgeschichte und die Forschungslage einzuführen (Kap. 4, 5), die Auswahl der Quellen zu begründen und ihre Selektivität einzuräumen (Kap. 6) sowie einen Lebenslauf und bibliographische Nachweise zu geben (Kap. 7). Für die inhaltliche Diskussion, gar für innovative Debatten lässt das nicht viel Raum.

Hansmann entledigt sich dieser schwierigen Aufgabe durchaus nachvollziehbar, und zwar so, dass er zuerst eine leitende Gesamthese voranstellt und dann Rousseaus Platz in der Geschichte der Pädagogik bestimmt (Kap. 1). Die These zeigt, wie die Standard-Lesart Rousseaus Pädagogik versteht, nämlich, in Hansmanns Worten, als die „Befreiung des Menschen zum Menschen als Projekt“. Damit nimmt er die Entgegensetzung von „Mensch“ vs. „Bürger“ auf, und diese Generalthese assoziiert, in der Anspielung auf das „Projekt Moderne“ (Habermas), den unvollendeten und nicht vollendbaren Charakter des Anspruchs und Unternehmens, das sich die Pädagogik damit aufgeladen hat. Der Platz („Topos“) in der Geschichte der Pädagogik wird durch eine „Pädagogische Topik“ zugewiesen, und Rousseau erscheint dann nicht nur als Zäsur und Urheber einer „Revolution der Pädagogik“, wie Hansmann Jürgen Oelkers zitiert (S. 15), sondern als Verkörperung eines Problems. Hansmann sieht eine dreifach „problematische“ Lage, die Rousseau mit seinen zentralen Begriffen von Natur, moralischer Vernunft und negativer Erziehung der Pädagogik bereitet: (1) „Kindheit wird zum Problem“, und der Begriff

3 W. Voßkamp (1996): „Un livre paradoxal“. J.-J. Rousseau Emile in der deutschen Diskussion um 1800. In: H. Esselborn/W. Keller (Hrsg.): *Geschichtlichkeit und Gegenwart*. Köln/Wien; Böhlau, S. 44–54.

4 O. Hansmann (Hrsg.) (1996): *Seminar: Der pädagogische Rousseau*. Bd. II: *Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

5 F. März (1998): *Personengeschichte der Pädagogik: Ideen – Initiativen – Illusionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 340.

der „Natur“ verliert seine biologische Eindeutigkeit, (2) die „pädagogische Handlungstheorie“, d.h. Erziehung und Unterricht, werden durch das Konzept der „negativen Erziehung“ zum Problem, und (3) „Pädagogik wird zur problematischen Profession“, weil der *Emile* als „Modell natürlicher und vernunftgemäßer Erziehung“ eine spezifische „Kunst“ der Realisierung voraussetzt.

Diese triadische Argumentationsfigur, in der Rousseau gelesen wird, wird nicht nur von weiteren Triaden begleitet, z.B. für den „Zusammenhang von Kulturkritik, Pädagogik und Politik“ (Kap. 2); in der Entfaltung und Diskussion des pädagogischen Konzepts von Rousseau leitet die dreifache Problemstruktur die Analyse an, sie begründet die Auswahl der Quellen (im erwartbaren Rahmen wird der Weg von den „Preisschriften“ – Auszüge aber nur aus der zweiten – über den *Emile* bis zu den *Betrachtungen über die Regierung Polens* in Auszügen dokumentiert, begleitet von knappen Texten zur *Politischen Ökonomie*, aus *Julie oder die neue Heloise* und aus dem Brief an Beaumont), und sie antizipiert zugleich den Ertrag – denn ein „Problem“ bleibt natürlich ein Problem, sonst hätte es nicht den fundierenden Status, den es in der Moderne gewinnt.

Hansmann gibt seiner Darstellung von Kulturkritik und Anthropologie, Pädagogik und Politik Rousseaus eine besondere Note allerdings dadurch, dass er die dritte Problemdimension – Pädagogik als problematische Profession – immer wieder ins Spiel bringt, und zwar als Aufgabe und Erwartung einer „operativen Pädagogik“⁶. Er setzt Rousseau von solchen Erwartungen aus „auf den Prüfstand“ (Kap. 3), fragt auch nicht nur nach der „Begründung“ seiner Pädagogik, wie es der philosophischen Lesart Rousseaus entspricht, sondern umfassend nach der „Praktikabilität“, „Geltungskraft“ und „Erfolgswahrscheinlichkeit“ dieser Pädagogik. Die damit eröffnete umfassende Geltungsprüfung findet freilich nur auf dem Niveau professioneller Reflexion statt. Das ist einerseits wenig, andererseits aber auch verständlich; denn Hansmann müsste,

um angesichts des Anspruchs von Rousseau der Metapher des „Prüfstandes“ wirklich gerecht zu werden, ja nicht weniger als die Gesamtheit der kulturwissenschaftlichen Forschung seit Rousseau bemühen, weil anders die anthropologischen und gesellschaftstheoretischen Annahmen, entwicklungspsychologischen Prämissen und phasenbezogenen Schematisierungen des Lebenslaufs, auch die Hypothesen Rousseaus über die je spezifische Funktion und Leistung der „Erzieher“ (Mensch, Natur, Dinge) gar nicht geprüft werden können. Viel Empirie wäre also nötig, wollte man in dieser Weise die Inspirationen Rousseaus im Kontext aktuellen Wissens prüfen, jedenfalls mehr Empirie, als ein knapper einführender Text darstellen oder nachprüfbar bemühen kann. Rousseau wird deshalb bei Hansmann auch nicht wirklich „auf den Prüfstand“ gestellt, sondern mit klugen Fragen konfrontiert, die aber weder umfassend noch alternativenlos sind.

Es ist aber auch, systematisch gesehen, durchaus die Frage, ob diese Konfrontation von Empirie und Inspiration einem Autor wie Rousseau angemessen ist, ob man ihn wirklich wie eine große Hypothesensammlung zur humanwissenschaftlichen Forschung lesen kann. Hansmann konzentriert sich auf den „hypothetisch-exzentrischen Ansatz“ Rousseaus, seinen Versuch, in einem Gedankenexperiment den Menschen in seiner wahren „Natur“, ohne die Deformation durch Kultur und Gesellschaft, zu sehen, von außen also und distanziert. Ein solches Gedankenexperiment ist aber gegen die Empirie zunächst immun, und Rousseau lebt in der Nachwelt wegen der kühnen Imagination, nicht wegen der empirischen Forschung, die er anleitet; allenfalls als Inspirator der Wissenschaften vom Menschen kann man ihn lesen⁷.

Hansmanns Darstellung der Wirkungsgeschichte, auch hier in den bekannten Bahnen, zeigt, wo Rousseau in der Pädagogik Bedeutung gewonnen hat: für eine autonome Pädagogik, für eine genuin pädagogische Anthro-

6 O. Hansmann (1998): Operative Pädagogik. Anlässe zur Reflexion für die Lehrberufe. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

7 C. Lévi-Strauss (1962): Jean-Jacques Rousseau, Begründer der Wissenschaften vom Menschen. In: C. L.-S. (1975): Strukturelle Anthropologie. Bd. II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 45–56.

pologie, in reformpädagogischen Anstrengungen, in der Diskussion des Zusammenhangs von Politik und Pädagogik. Immer wieder werde seine kritische Deutung der „Widersprüchlichkeit“ von „natürlichem Menschen“ und „Citoyen“ aufgenommen, auch immer neu „Einheit oder Zerissenheit“ seines Werkes diskutiert, immer wieder werde den Formen und Folgen der „Paradoxie“ seiner Denkform nachgegangen, wie man seit der philanthropischen Rezeption Rousseaus belegen kann. „Dialektik“, vielleicht sogar die „Dialektik der Aufklärung“ in der Variante von Horkheimer und Adorno, empfiehlt Hansmann als Weg der „Auflösung“ dieser Spannungen; zusätzlich argumentiert er „praktisch“, indem er die Möglichkeiten einer „operativen Pädagogik“ stark zu machen sucht. Im Alltag der Erziehung, so könnte man übersetzen, lebt Rousseau durch seine immer neue Inspiration der Pädagogen, die Philosophie erklärt, was als Schwierigkeit erfahrbar bleibt – und sie schreibt der Welt als Defizit dialektisch zu, was als Problem sichtbar wird. Mit dieser Lesart kann das pädagogische Milieu gut leben – der Rest bleibt das Problem der Exegese.

(2) Alfred Schäfer zeichnet sein „Porträt“ Rousseaus, so hat es zunächst den Anschein, auf der gleichen Basis und mit den gleichen Elementen wie Hansmann. Rousseau wird auch hier als Zäsur in der Geschichte der Pädagogik verstanden, die Dichotomie von Mensch und Bürger wird, vielleicht noch schärfer als bei Hansmann, zum Leitfaden der Lektüre gemacht, zugespitzt jetzt sogar auf die These, der Mensch könne nur „jenseits der Gesellschaft“ zum Menschen werden; Kulturkritik und Fortschrittsskepsis regieren auch hier, das „Gedankenexperiment“ als Methode wird benannt, die neue Anthropologie wird ebenso beschworen wie das moderne Identitätskonzept, jetzt als Konzept einer „formalen Identität“ bezeichnet, d.h. als Erwartung der „Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst“ (S. 26ff.) und als Formel, von der aus „die Grenze jeden pädagogischen Eingriffs definiert“ wird (S. 27).

Aber Schäfer folgt doch nicht einfach der Standard-Lesart, er entfaltet seine Interpretation auch nicht einfach nur umfangreicher

und durch Einfügung vieler schöner Zitate lesbarer, sondern nutzt den monographischen Charakter seiner Darstellung auch zu einer anderen, theoretisch schärfer profilierten und in der Rousseau-Debatte durchaus eigenständigen Analyse. Nach der Darstellung seiner zentralen These und der Paraphrase der zentralen Argumente Rousseaus, die selbstverständlich nicht fehlt, sondern in „Entfremdungstheorie und Vernunftkritik“ (Kap. 1) und „Das theoretische Werkzeug Rousseaus“ (Kap. 2) präsentiert werden, bietet das zentrale 3. Kapitel („Natürliche Erziehung“) Schäfers eigene Interpretation des Erziehungskonzepts, und hier werden die Überlegungen in einer dramatischen Problematisierung zugespitzt. Zwar erinnert er, „den Menschen zum Menschen und nicht zum Bürger zu erziehen – das ist Rousseaus Programm“ (S. 60), aber dann konfrontiert Schäfer den Leser mit dem Urteil, dass Rousseau seinen Anspruch selbst nicht eingelöst, ja letztlich verraten habe. Dieses Verdikt stützt sich nicht etwa auf die unübersehbare Tatsache, dass bei Rousseau als nicht realisierbar erscheint, was wohl systematisch als „unwahrscheinlich“ eingeschätzt werden muss, sondern vor allem auf die Erfindung der Pädagogik in ihrer Grundstruktur selbst. Hier sah Schäfer einleitend, mit Blankertz, die eigentliche Leistung Rousseaus: dass er die „Eigenstruktur des Sachverhalts Erziehung selber“ zum ersten Mal dargestellt habe (S. 7).

Für Schäfer ist dieses Programm der „Natürlichen Erziehung“, der vermeintlich „negativen Erziehung“ und der „indirekten Lenkung“ in seiner entfalteten Gestalt aber nichts anderes als eine „Konzeption totalitärer Erziehung“ (S. 95), der am Ende jede Legitimation fehlt, vor dem eigenen Identitätskonzept zu bestehen. Das müsse man vor allem deswegen sagen, so Schäfer, weil Emile „in der absoluten Abhängigkeit vom Erzieher“ (S. 135) auch am vermeintlichen Ende der Erziehung, im Erwachsenenalter, verbleibt. Damit werde aber „das kritische Potential der formalen Identitätskonzeption ... aufgegeben“ (S. 136). Nimmt man die knappen Bemerkungen aus Kap. 4 („Die Frau: Aufspaltung der Anthropologie“) hinzu, in denen Schäfer Befunde über Rousseaus Geschlechterphilosophie ebenfalls so rekapituliert, dass die „Grundlagen seiner

gesamten Theorie infragegestellt“ werden (S. 140), weil „Mensch“ offenbar nur „Mann“ bedeutet, dann bleibt für den kritischen Erziehungsphilosophen nicht viel von Rousseau zu retten übrig.

Die von Schäfer referierte Wirkungs- und Diskussionsgeschichte (Kap. 5) repetiert zwar noch einmal ein anderes Bild, z.B. im Kontext der Problematisierung von „pädagogischer Einwirkung“, in der Mensch-Bürger-Dichotomie, im Anspruch von „Authentizität“, in Hinweisen zum pädagogischen „Verstehen“ (mit einer etwas kurzschlüssigen Adaptation von C. Lévi-Strauss); aber Schäfers Verweis auf den im Rousseau-Kontext wenig rezipierten J. Derrida und dessen sprachtheoretische Kritik an Rousseau erinnert noch einmal daran, wo sich seine eigene Kritik instrumentiert hat, die ja offenbar auch eine andere Wirkungsgeschichte einläuten soll. Sein einleitender Satz zur Wirkungsgeschichte – dass das „kritische (aufklärerische) Potential Rousseaus“ nicht vorschnell in Versöhnung umgedacht werden dürfe, denn es „bestand gerade in seiner Theorie des Menschen als einer Instanz jenseits der Gesellschaft“ (S. 142) – wirkt aber nur noch wie die rhetorische Erinnerung an eine kritikinspirierende Rousseau-Lesart, deren Kredit Schäfer selbst zerstört hat.

(3) Hartmut von Hentig kann man lesen, als hätte er unmittelbar auf Schäfer antworten wollen; denn wenn er eine Lesart nicht akzeptiert, dann ist es eine Argumentation wie diese Erziehungsphilosophie. Hentig setzt sich aber nicht explizit mit der Sekundärliteratur auseinander (führt Schäfer allerdings in der Literatur auf), und insofern lässt er, wie er zu Beginn sagt, tatsächlich „keine Wissenschaftlichkeit zwischen mich und die Wirkung, die Rousseau auf mich hat“ (S. 108). Aber Hentig kennt nicht nur seinen Rousseau, sondern hat auch in der Lektüre seinen eigenen, auserlesenen Kreis von Gewährsmännern – etwa von Martin Rang bis Jean Starobinski, von Ludwig Harig bis zu Eduard Spranger (!). Dennoch bestimmt nicht die Deutung anderer, sondern seine eigene Lektüre den Text in Zitat und Paraphrase, Illustration und Akzentuierung. Hentig schreibt nicht nur einen anderen Stil als Hansmann oder Schäfer, er liefert einen

anderen Rousseau: klarer, präziser, distanzierter und zugleich begeistert und begeisternd, nicht selten selbst paradox, z.B. wenn er vorgibt, Rousseau selbst sprechen zu lassen und nicht zu sagen, „was er von Rousseau gelernt hat“. Aber selbstverständlich erfährt man nur, was Hentig von Rousseau gelernt hat, schon weil Rousseau ohne Hentigs Kunst der Auswahl gar nicht in dieser Weise zu uns sprechen würde; aber das geschieht so, wie er versprochen hat, „zu verführen, Rousseaus Bücher selber zu lesen“ (S. 16).

Das ist also eine lohnende Lektüre, schon weil Hentig dem klassischen Bild und seinen Fixierungen nicht folgt: Die fest gefügte Dichotomie von „Mensch und Bürger“ wird einfach zur Seite gelegt: „Vollends kann es keine ‚Erziehung nach Rousseau‘ geben, die nicht den Menschen *und* den Bürger im Sinn hat.“ (S. 103, Herv. i. Org.), genauso wie „das Doppelwesen Mensch: Dieses ist ‚von Natur‘, und es lebt in der Gesellschaft“ (S. 12); nicht triadische Figuren bestimmen seine Rezeption, für ihn ist Rousseaus Theoriegebäude ein „Vierfüßler“ (S. 83), wie es auch schon die Gliederung belegt, wenn er nach dem „Leben“ das „Werk“ abhandelt (und so dem Schema der „Klassiker“-Darstellung folgt): „Menschenlehre“ (S. 32ff.), „Staatslehre“ (S. 38ff.) und „Erziehungslehre“ (S. 42–82) folgen einander, dann die Person selbst, als viertes Standbein: „Rousseaus Wahrhaftigkeit“, die Hentig in den „Rechtfertigungsschriften“ aufsucht (S. 83ff.), ohne aber die Theorie zu biographisieren⁸. Anders als manche Lesarten kennt er auch nicht einen Bruch, schon gar nicht einen Widerspruch in Rousseaus Werk, sondern Einheit und ein „in sich gerundetes, in sich stimmiges Werk“ (S. 20), in dem Pädagogik und Politik „komplementär“ (S. 37) aufeinander bezogen sind und mit ihren je spezifischen Mitteln das Problem zu lösen versprechen, das er in seiner Kulturkritik diagnostiziert hatte. Hentig weist

8 Wie z.B. bei R. Göppel (1997): „Meine Kindheit war nicht die eines Kindes ...“. Biographische Wurzeln pädagogischer Reflexion bei Jean-Jacques Rousseau. In: G. Bittner/V. Fröhlich (Hrsg.): Lebensgeschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken. Zug: Die Graue Edition, S. 79–110.

auch explizit den „Totalitarismus“-Vorwurf ab – der internationalen Diskussion folgend aber im Kapitel über den *Contrat Social* (S. 39f.) –, und man erkennt, obwohl er nicht zitiert wird, die kritischen Argumente von Jacob Talmon⁹ (1961), die hier abgewehrt werden. Hentig liest schließlich den *Emile* nicht aus der Perspektive einer „operativen Pädagogik“, sondern warnt ausdrücklich davor, im *Emile* anderes als „Prinzipien“ zu suchen, gar „Rezepte für pädagogische Maßnahmen oder für politische Einrichtungen oder für die Läuterung des Glaubens“ (S. 11), oder zu versuchen, ihn „nachzuahmen“ (S. 43).

Die „Prinzipien“ nehmen dann z.T. doch wieder das vertraute Rousseau-Bild auf, vor allem in den Prinzipien eins bis fünf (Eigenwert der Kindheit, Anthropologie, negative Erziehung, Erfahrungslernen, altersgemäße Erziehung), aber sie warten ebenfalls mit Überraschungen auf. Ich sehe sie nicht so sehr darin, dass Hentig im Prinzip der Erfahrung (4. Prinzip) seinen anderen Haus-Klassiker, John Dewey, entdeckt (S. 49), eher schon darin, dass er das fünfte Buch und die Sophie im Abschnitt über die Erziehung zum Bürger platziert (6. Prinzip). In der Einführung der Sophie in den Erziehungsroman werde ein im wesentlichen „dramaturgisches Interesse“ (S. 65) bedient, und zwar für die Aufführung des „Dramas der Bindung“ (S. 66), d.h. des Erwerbs sozialer Kompetenz und des Umgangs mit Anderen. Vollends neu im Kontext der hier diskutierten Schriften ist (trotz eines kurzen Quellenauszugs zur politischen Religion bei Hansmann) die unter dem 7. Prinzip gegebene umfängliche (S. 70–83) Darstellung der Frage der Religion im Aufwachsen und im Leben Emiles. Hentig liest das „Glaubensbekenntnis des Savoyardischen Vikars“ (*Emile*, Buch 4) nicht allein historisch und als Indiz für natürliche Religion, sondern aktualisierend und im Kontext der Debatte über Zivilreligion.

Selbst Hentigs „Huldigung“ kommt aber nicht ohne Kritik aus. Nach der Darstellung der drei „Vorzüge“ („Kühnheit seines Denkens

... Intensität des Gefühls ... Brillanz, Originalität und Geschmeidigkeit seiner Sprache“; S. 99), hält er nicht nur kritisch fest, dass Rousseau „bar jeden Humors und jeder Ironie“ war und schreibt (S. 88)¹⁰ [und vielleicht wegen dieser Ernsthaftigkeit für die Pädagogik attraktiv war?], er listet auch selbst „Stellen mit ärgerlichen Zumutungen“ auf (S. 102f.). Sie umfassen „die Beschränkung auf den männlichen Zögling“, Formen für „die Behandlung eines launischen Kindes“ oder „die vielen kleinen Listen, mit denen Rousseau vermeidet, zu befehlen oder gar Gewalt anzuwenden“, auch „die Vorstellung von der geschlechtlichen Unschuld“ (etc.). Aber an der inspirierenden Kraft des Gedankenexperiments von Rousseau kann das nicht rütteln. Es sind die „perennierenden Fragen, die er behandelt“ (S. 97), die Rousseaus Bedeutung und Aktualität sichern, und zwar über den Kreis der Experten in Pädagogik und Anthropologie, Politikwissenschaft und Gesellschaftstheorie hinaus. Rousseau wird so nicht entproblematisiert, schon gar nicht um sein erziehungskritisches Potenzial gebracht, aber doch in einer Weise belebt, dass man ihn nicht als historischen Autor ablegen kann oder nur als Vorläufer anderer kritischer Theorien nutzt und dann tadelt, wenn er der eigenen kritischen Konstruktion nicht entspricht, und schon gar nicht wird er „operativ“ funktionalisiert.

Das sind, im Ergebnis, viele Rousseaus, mit denen uns die Literatur konfrontiert. Gibt es auch den „wahren“ Rousseau? Die vergleichende Lektüre auch der hier erörterten Geschichten macht bewusst, dass Rezeption immer Konstruktion bedeutet, das ist bei Rousseau nicht anders. Aber das eröffnet ja kein Feld der Beliebigkeit. Welche der Lesarten wird man favorisieren, kann man mit Gründen unter ihnen wählen? Zu diesem Zweck sollte man, nach dem Durchgang durch die Texte, sie noch einmal aus der Distanz betrachten und fragen, ob es eigentlich zwingend ist, so zu verfahren, wie hier – in der pädagogischen Konstruktion – meist verfahren wird.

9 J. Talmon (1961): Die Ursprünge der totalitären Demokratie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

10 Vgl. auch L. Harig (1978): Rousseau. Der Roman vom Ursprung der Natur im Gehirn. München: Hanser, S.89.

Schon die Quellen, also die Fundamente der Konstruktion, zeigen gewisse Eigenarten: Im Zentrum steht der *Emile*, im Guten wie im Bösen gibt er die Lesart vor, die dem Pädagogen frommt oder ihn abschrecken soll. Selbstverständlich ist das nicht oder doch nur dann, wenn man das Emilesche System zum eigentlichen und einzigen Modell der Erziehung stilisiert, welches Rousseau anbietet. Das kann man aber gar nicht behaupten. Erweitert man nämlich den Quellenkorpus, dann werden auch erziehungstheoretische Fragen neu aufgeworfen, die zumindest bei Hansmann und Schäfer, anders als bei Hentig, als eindeutig geklärt gelten.

Das gilt zunächst für die Mensch-Bürger-Problematik, wie sie vom Erziehungsmodell des *Emile* aus eingeführt und in der pädagogischen Standard-Lesart kritisch tradiert wird, ohne Rücksicht auf die Tatsache, dass dieses Problem allenfalls modellabhängig so prominenten Status haben kann (und nicht einmal im *Emile* als unlösbar gilt, denkt man an die Schlusspassagen, in denen der Citoyen das Thema der Erziehung wird). Bei Hansmann werden andere einschlägige Erziehungsmodelle wenigstens in Auszügen mitgeteilt, z.B. die, in denen Rousseau der Regierung in Polen Ratschläge für eine öffentlich-staatliche Erziehung gibt. Man muss vor allem aber an die umfassenden Passagen im *Contrat Social* erinnern, die Hansmann nicht mitteilt (weil er wohl die politischen Prinzipien Rousseaus verdeutlichen will), in denen ebenfalls die Formen der öffentlichen Erziehung intensiv erörtert werden. Iring Fetscher¹¹ gibt in seiner immer noch lesenswerten Studie eine knappe Beschreibung dieses zweiten Erziehungsmodells von Rousseau, die auch Pädagogen nicht ignorieren sollten. Sie nährt jedenfalls nicht die These, dass zwischen der Erziehung des Menschen und der des Citoyen in Rousseaus Gedankenexperimenten grundsätzlich ein unauflöslicher Widerspruch bestehe. Und nur am Rande und weil es bei Fetschers Thesen naheliegt: Man kann Rousseaus politische Philoso-

phie tatsächlich als Ausdruck eines konservativen Motivs lesen, d.h. aber als Indiz der Abwehr gegen die radikale Auflösung der moralisch-politischen Welt. Fetscher hat das schon früh vorgeschlagen, und die aktuelle Diskussion über die Frühgeschichte der Aufklärung zwischen Spinoza und Rousseau, zwischen Amsterdam und Paris legt ebenfalls nahe, die Quellen für „radical enlightenment“ nicht bei Rousseau zu suchen, sondern ihn schon als konservative Antwort auf radikalere Entwürfe der Aufklärung zu lesen¹². Das könnte auch für seine erziehungstheoretischen Gedankenexperimente und seine Anthropologie bedeutsam sein; man muss sie dann nicht, wie Arnold Gehlen es tat¹³, in der Dichotomie von Optimismus vs. Pessimismus interpretieren, sondern als Diskurse über Möglichkeitsräume und ihre Leistungen.

Im pädagogischen Kontext bleibt das Verhältnis von Pädagogik und Politik klärungsbedürftig. Hentig sieht schon eine komplementäre Stellung beider Referenzebenen; kann man ergänzend erwarten, dass sich auch die scheinbar so fremde und unterschiedliche Erziehungswelt von *Emile* und *Contrat Social* erziehungstheoretisch verstehen und die scheinbar so eindeutige Differenz systematisch auflösen lässt? Es wäre für die erziehungstheoretische Diskussion und den Nachvollzug des „Gedankenexperiments“ von Rousseau vielleicht schon hilfreich, wenn man nicht die Differenz von Emileschem System und der Staats- bzw. Kollektiverziehung in der Republik in den Vordergrund stellte, sondern ihre Gemeinsamkeiten diskutierte.

Solche Gemeinsamkeiten gibt es durchaus: Dazu zählt die Tatsache, dass sie beide „selected environments“ darstellen, wie Hentig sein viertes Prinzip, das des Lernens aus der Erfahrung, im Anschluss an Dewey erläutert. Sie stellen also in pädagogischer Absicht kon-

11 I. Fetscher (1981): Rousseaus politische Philosophie. Zur Geschichte des demokratischen Freiheitsbegriffs. 3., überarb. Aufl. Neuwied/Berlin: Luchterhand.

12 J. I. Israel (2001): Radical Enlightenment. Philosophy and the Making of Modernity 1650–1750. Oxford: University Press.

13 A. Gehlen (1952): Das Bild des Menschen im Lichte der modernen Anthropologie. In: A. Gehlen (1961): Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek: Rowohlt, S. 55–68.

struierte Welten dar, in denen der Konstrukteur – der Pädagoge oder der Gesetzgeber – die vollständige Kontrolle über die Erfahrung der Heranwachsenden verwirklichen will, d.h. die Einheit von Sozialisation und Erziehung. Fixiert auf die Differenz der Intentionen, der Akteure und der Adressaten – Individuen dort, das Kollektiv der Heranwachsenden hier –, scheinen die Pädagogen offenbar geneigt, die Identität der Konstruktionsprinzipien zu übersehen. Aber selbstverständlich lassen sich z.B. Hentigs „Prinzipien“ nicht allein dem *Emile* zuschreiben, sondern auch den anderen Erziehungsmodellen. Es sind Konstruktionen von Welten in pädagogischer Absicht, sie ruhen deshalb auch eher auf einer Sozialisations- theorie auf als auf einer intentional fixierten Erziehungstheorie. Dem Erzieher, im *Emile*, kommt funktional, als legitimiertem Konstrukteur, eine Bedeutung zu, die der Gesetzgeber im *Contrat Social* hat; die Formen der konstruierten Erfahrung, z.B. Fest und Feier in der öffentlichen Erziehung, sind in gleicher Weise pädagogisch nach Prinzipien konstruiert wie die Formen des Aufwachsens in der Emileschen Welt. Schon die Orientierung an „Notwendigkeit“ in der Präsenz der Welt statt an „Zwang“ ist unverkennbar gemeinsam.

Auch die Methode der theoretischen Konstruktion, das Gedankenexperiment, die hypothetische Antizipation, das Absehen von der Empirie und das Absehen von der Realisierbarkeit, unterscheiden sich in beiden Referenzebenen, bezogen auf Politik oder Pädagogik, durchaus nicht. Schäfer wendet sich deshalb zu schnell vom *Contrat Social* ab, weil er in seiner Konstruktion und in seinen Prämissen zu „unwahrscheinlich“ sei (S. 48); aber er ignoriert damit das Konstruktionsprinzip, das auch für den *Emile* gilt: „Theoretical Imaginary“¹⁴. Das „Unmögliche“ und „Unwahrscheinliche“ ist also durchgehend konstruktionsbestimmend, theoretisch wie in der fiktiven Konstruktion einer alternativen Pädagogik oder Politik¹⁵. Man muss Rousseau deshalb von

hier aus lesen, in seiner eigenen Denkform, und sie nicht in ihrer Eigenart einmal akzeptieren, an anderer Stelle kritisieren, wie es der eigenen kritischen Theorie gefällt. Diese Konstruktionsform hat in und wegen ihrer Einheit die theoretische wie praktische Bedeutung; denn sie eröffnet systematisch den Raum der Möglichkeiten, um die eigenen Überzeugungen ebenso zu problematisieren wie die fixierten Routinen des Handelns. Hier, in der Problematisierung der festen Seh- und Handlungsgewohnheiten, liegt der Wert des Gedankenexperiments, nicht in der rezepthaft-praktischen Orientierung oder in einer Kritik, in der die Prämissen der Konstruktion verfehlt werden. Eine identitätstheoretische Fiktion jedenfalls, die den Menschen prinzipiell „nur jenseits der Gesellschaft“ zum Menschen werden lässt (Schäfer), kann sich in den Welten des Aufwachsens, die Rousseau entwirft, nicht beglaubigen oder nur dann, wenn sie den *Contrat Social* ignoriert.

Die Pädagogen tendieren in der Betrachtung seiner Erziehungswelten offenbar dazu, Rousseau wieder pragmatisch stillzustellen; aber die These vom „Erzpädagogen“ Rousseau ist eine nicht beglaubigte „Fabel“¹⁶, und erstaunlicherweise wird sie nur von dem Autor zugunsten des ‚ganzen Rousseau‘ dementiert, der selbst die aktuelle Verkörperung des „Erzpädagogen“ darstellt: von Hartmut von Hentig. Aber das wird damit zusammenhängen, dass Hentig in seinen Prinzipien die Erziehungserfindungen Rousseaus nicht intentionalistisch und normativ – wie die meisten Pädagogen – stillstellt, sondern in einem Rousseau entlehnten Strukturbegriff als leitender These interpretiert: „Wohlgeordnete Freiheit“.

Diese Formel charakterisiert Rousseau, weil sie – paradox formuliert, also praktisch handhabbar, nicht aber widersprüchlich und deshalb letal – ein Systemmodell beschreibt, das Ordnung und Freiheit symbiotisch präsentiert. Hentig und Rousseau beantworten

14 J.V. Harari (1987): *Scenarios of the Imaginary. Theorizing the French Enlightenment*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

15 J. Oelkers (1983): Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29, S. 801–816.

16 G. Buck (1980): Über die systematische Stellung des „Emile“ im Werk Rousseaus. In: *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 5, S. 1–40; Zitat S. 3.

die Fragen der Pädagogik nicht „operativ“, also handlungsorientiert verkürzt, aber auch nicht struktural, also ohne Blick auf die Akteure im System. Aus der Trias der „Erzieher“ – die Natur, die Menschen und die Dinge – nutzen die Erziehungswelten Rousseaus, gleich ob im Sinne des *Emile* oder in republikanischer Ordnung, immer alle drei, sie nutzen sie in „natürlicher“, den Erfahrungsprozess zugleich berücksichtigender und modellierender Sequenzierung, und sie sehen das jeweilige Erziehungssystem nicht als Automatismus, sondern als zwar gestaltungsbedürftige, aber auch selbstwirksame Welt. Hentig denkt in dieser Weise in seiner Interpretation von Rousseaus „Prinzipien“, schon weil er auch seine eigenen pädagogischen Welten immer als *polis* klassischen Musters sieht. Hansmann dagegen ist zu sehr operativ orientiert, um die sozialisationstheoretische Pointe zu akzeptieren und das pädagogische Formproblem angemessen zu sehen, obwohl er die paradoxe Formel selbst – „als wohlgeordnete Freiheit“ im Anschluss an Koch¹⁷ (1996) – zitiert; Schäfer endlich verstellt sich den Blick für die Erziehungswelten, indem er nur „Zwang“ erkennt, wo Rousseau „Notwendigkeit“ sieht, und „indirekte Lenkung“, z.B. durch pädagogische Aufgaben, als totalitäre Konstruktion umdeutet, also letztlich den allmächtigen Akteur allein wirksam sieht. Beiden sollte man ins Stammbuch schreiben, was Hentig über Kants Verhältnis zu Rousseau sagte: „Aus Unabhängigkeit in der Natur wird Freiheit unter dem Gesetz. Das ist der Gedanke, den Kant an Rousseau bewunderte und liebte.“ (S. 39) Pädagogisch könnte man ergänzen, dass Rousseau zeigt, dass politisch wie pädagogisch konstruierte Welten in ihren Strukturen möglich machen, was von den Handlungen der Akteure aus allein nicht zu erwarten ist.

Insofern ist es misslich, dass die Pädagogen ihre Rezeptions- und Wirkungsgeschichte Rousseaus so sehr auf den pädagogischen

Rousseau reduzieren, aber die Pädagogik als Systemelement der Lehre Rousseaus, seine kluge Sozialisationstheorie und die Empirie der sozialen Form von Identitätsbildung, in großen Teilen ausblenden. Sie könnten sich bei anderen Lesegewohnheiten aber nicht allein belehren lassen, dass die moralische Reduktion Rousseaus gesellschaftsweit zwar seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert und besonders dort auch in der Literatur weite Verbreitung hatte, aber nicht zum Wohle Rousseaus¹⁸; sie könnten auch feststellen, dass die Pointe der Lehre Rousseaus verfehlt wird, wenn man sie perspektivenrelativ isoliert – pädagogisch, kulturkritisch, anthropologisch, literarisch, geschlechterphilosophisch, bildungstheoretisch (etc.). Das Ergebnis ist dann jeweils Partikularisierung, und in der Pädagogik Rousseauismus statt Rousseau, Reformpädagogik statt Erziehungstheorie in seinem Geiste, kritische Bildungstheorie statt Analyse der Möglichkeiten von Identitätskonstruktion. Wie zur Strafe wird aber schon der pädagogische Rousseauismus dabei offenbar so uninteressant, dass er nicht einmal erwähnt wird, wenn diese Bewegung philosophisch und literaturwissenschaftlich dargestellt wird¹⁹, und die produktiven Provokationen des gesamten Werks zeigen sich erst dann, wenn man die Schriften nicht zu isolieren sucht²⁰. Es könnte sich deshalb auch erziehungstheoretisch lohnen, die Rousseauschen Welten zwar theoretisch strikt als Erziehungsmodelle zu rekonstruieren, aber aus größerer Distanz, sodass nicht nur die Emphase des Praktikers genährt, sondern auch die theoretische Inspiration befördert wird. Eher als die pädagogische Ethik oder die kritische Theorie könnte dafür eine lernfähige Sozialisationstheorie hilfreich sein.

Historische Indizien, dass eine solche Lektüre lohnt, gibt es durchaus. In ihrer prakti-

17 L. Koch (1996): Wohlgeordnete Freiheit. Rousseaus Bildungsprinzip. In: O. Hansmann (Hrsg.) (1996): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Bd. II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 141–166.

18 S. Pott (2002): Reformierte Morallehren und deutsche Literatur von Jean Barbeyrac bis Christoph Martin Wieland. Tübingen: Niemeyer.

19 U. Link-Heer (1992): Rousseauismus. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 8. Basel: Schwabe, Sp. 1086–1091.

20 J. v. Stackelberg (1999): Jean-Jacques Rousseau. Der Weg zurück zur Natur. München: Fink.

schen Rezeption, nicht in der theoretischen Auseinandersetzung mit seinen Paradoxien, haben die Philanthropen das jedenfalls schon früh von ihrem Zeitgenossen und Vorbild gelernt: Sie konstruierten selbst pädagogische Welten, um der Paradoxie der Pädagogik in der Moderne zu entgehen und ihr zentrales Problem zu lösen: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ In dieser Problemstruktur moderner Erziehung waren Kant und Rousseau sich einig. Unsere aktuelle Rezeption und Bearbeitung dieser Problemstruktur sollte der Aufgabe angemessen sein, nicht sie operativ oder durch Zuschreibung totalitärer Strukturen als Eigenlogik der Erziehung in der Moderne unterbieten. Dann können vielleicht auch andere Disziplinen die pädagogische Lektüre Rousseaus mit Gewinn studieren. Hentig zeigt ja, dass es geht.

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität, Unter den Linden 6,
10099 Berlin; E-Mail: tenorth@uv.hu-berlin.de

Heinz Kindler: *Väter und Kinder*. Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern. Weinheim/München: Juventa 2002. 240 S., EUR 19,-.

Es gibt für Kinder Väter, wie es für sie Mütter gibt. Dass Väter auch schon für Säuglinge und Kleinkinder und deren Entwicklung bedeutsam sind, zeigen Studien, die sich mit den Vätern seit den 1970er-Jahren befassen. Allerdings gab es noch nie Studien, die einen derartig langen Zeitraum wie in der vorliegenden Untersuchung umfassen, nämlich 14 Jahre, und nie gab es Studien, die sich eng in einem vorgegebenen theoretischen Rahmen bewegen und daher den Vorzug haben, dass sie sehr gezielte Hypothesen formulieren und prüfen können, so zum Beispiel, ob es ganz spezifische Aspekte gibt, die in einer Langzeitperspektive die väterliche Beziehung zum Kind auszeichnen oder aber ob die Vater-Kind-Beziehung nichts anderes als ein Abbild der Mutter-Kind-Beziehung darstellt und es somit irrelevant erscheint, ob das Kind eine besondere Beziehung zu seinem Vater aufbaut.

Heinz Kindler hat in seiner Regensburger Dissertation die beiden großen deutschen Längsschnittstudien von Karin und Klaus Grossmann zum differenziellen Bindungsverhalten, die Bielefelder und die Regensburger Studie, dazu benutzt, um die Rolle der Väter beim Aufbau einer funktionierenden und sozial kompetenten Persönlichkeit, bei der Entwicklung einer sicheren oder unsicheren Bindung sorgfältig zu analysieren. Dem Leser werden dabei nicht nur die vielen notwendigen Hintergrundinformationen dieser beiden Studien, die im Rahmen der Bindungstheorie ihre internationale wissenschaftliche Bedeutung besitzen, noch einmal vor Augen geführt, er wird auch in die Grundlagen dieser Bindungstheorie eingewiesen, soweit dies für das Verständnis der Anlage der Studie und für die spezifischen Fragestellungen nötig ist. Ein Glanzlicht bei dieser Einweisung ist der Überblick über die bisherigen Ergebnisse zur allgemeinen Väterforschung.

Der Autor deckt einen Zeitraum von 14 Jahren mit Daten ab, die sowohl aus subjektiven Einschätzungen als auch aus Beobachtungen von Vater-Kind-Interaktionen gewonnen wurden. Es ist verdienstvoll, dass diese heterogene Datenlage sehr genau ausgebreitet wird. So werden auf der einen Seite die mannigfachen Probleme bei der Durchführung der Analyse deutlich, auf der anderen Seite aber auch die Stärken des gewählten Vorgehens. So war zum Beispiel bei der Datengenerierung immer wieder zu entscheiden, welches Verfahren passender erschien, das sog. Event-Sampling, bei dem bestimmte Ereignisse aus dem Strom des Verhaltens oder der Interaktion herausgezählt werden, oder das Time-Sampling, bei dem der Strom in kleine Parzellen zerteilt wird, innerhalb derer dann die interessierenden Ereignisse festgehalten werden. Wie das eine in das andere überführt und warum in bestimmten Fällen eine Mischung aus beidem als günstig erachtet wurde, wird im Methodenteil ausführlich behandelt.

Verdienstvoll ist auch die Diskussion einer weiteren Problematik, die sich bei derartigen Analysen von Längsschnittdaten stellt, etwa die Kategorisierung väterlichen Verhaltens zu verschiedenen Entwicklungszeitpunkten der Kinder. Eine Interaktionssituation des Vaters