

Drerup, Johannes

Rousseaus strukturierter Paternalismus und die Idee der wohlgeordneten Freiheit

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 5, S. 640-657



Quellenangabe/ Reference:

Drerup, Johannes: Rousseaus strukturierter Paternalismus und die Idee der wohlgeordneten Freiheit - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 5, S. 640-657 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103972 - DOI: 10.25656/01:10397

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103972>

<https://doi.org/10.25656/01:10397>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2012

■ *Thementeil*

Rousseau 2012

■ *Allgemeiner Teil*

Profile der Studienwahlmotivation
bei Grundschullehramtsstudierenden

Biologismus, Rassismus, Leistung.
Zur „Integrations“-Debatte

Promotionen und Habilitationen in der
„Zeitschrift für Pädagogik“

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Rousseau 2012

Friedhelm Brüggem/Roland Reichenbach
Rousseau 2012. Einleitung in den Thementeil 607

Andreas Brenner
Die Verkehrung der verkehrten Welt der Ethik. Rousseaus Beitrag zu einer
impliziten Ethik 611

Philippe Foray
Rousseau: Die Erziehung zwischen Natur und Politik 625

Johannes Drerup
Rousseaus strukturierter Paternalismus und die Idee der wohlgeordneten Freiheit 640

Alfred Schäfer
Figurationen des Pädagogischen und des Politischen. Rousseaus Kritik der
sozialen Immanenz symbolischer Repräsentation 658

Sieglinde Jornitz/Stefanie Kollmann
Pädagogisches Wissen in Bildern. Zum Bildprogramm der französischen
Ausgaben des 18. Jahrhunderts von Rousseaus „Émile“ 676

Allgemeiner Teil

Melanie Billich-Knapp/Josef Künsting/Frank Lipowsky
Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden 696

Selma Haupt
Biologismus, Rassismus, Leistung. Zur „Integrations“-Debatte 720

Peter Kauder

Die Problematik der der „Zeitschrift für Pädagogik“ gemeldeten Promotionen
und Habilitationen 734

Besprechungen

Maja S. Maier

Matthias Trautmann/Beate Wischer: Heterogenität in der Schule.
Eine kritische Einführung 757

Roger Hofer

Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Wissen 759

Klaus Zierer

Andreas Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht 762

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 766

Impressum U 3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Beltz Verlags,
Weinheim, bei.

Table of Contents

Topic: Rousseau 2012

<i>Friedhelm Brüggem/Roland Reichenbach</i> Rousseau 2012. An introduction	607
<i>Andreas Brenner</i> The Reversal of the Inverted World of Ethics. Rousseau’s contribution to implicit ethics	611
<i>Philippe Foray</i> Rousseau: Education In-Between Nature and Politics	625
<i>Johannes Drerup</i> Rousseau’s Structured Paternalism and the Idea of Well-Organized Liberty	640
<i>Alfred Schäfer</i> Figurations of the Pedagogical and of the Political. Rousseau’s critique of the social immanence of symbolic representation	658
<i>Sieglinde Jorntz/Stefanie Kollmann</i> Pedagogical Knowledge in Pictures. On the pictorial program of the 18 th -century French editions of Rousseau’s <i>Émile</i>	676
 <i>Contributions</i>	
<i>Melanie Billich-Knapp/Josef Künsting/Frank Lipowsky</i> Motivation Profiles in the Selection of Courses of Study among Students Training to Become Elementary School Teachers	696
<i>Selma Haupt</i> Biologism, Racism, Performance. On the debate on “integration”	720
<i>Peter Kauder</i> The issue of the doctoral theses and habilitations registered with the “Zeitschrift für Pädagogik”	734

Book Reviews 757

New Books 766

Impressum U3

Johannes Drerup

Rousseaus strukturierter Paternalismus und die Idee der wohlgeordneten Freiheit

Zusammenfassung: In der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte diesseits und jenseits des Atlantiks verbreitete Lesarten deuten Émile einerseits als ein Plädoyer für ein totalitäres pädagogisches Überwachungssystem und andererseits als Apologie antiautoritärer oder libertärer Pädagogik. Diese Lesarten verfehlen bzw. missdeuten den Problemhorizont von Rousseaus Erziehungskonzeption. Rousseaus Erziehungsarrangements werden im Folgenden als eine perfektionistisch begründete Form des strukturierten Paternalismus rekonstruiert, die exemplifiziert, wie durch mit benevolenter Motivation eingesetzte Erziehungstechnologien Freiheit pädagogisch strukturiert und ermöglicht werden kann.

Rousseau gilt als einer der ersten Denker, die das Strukturproblem moderner Erziehung in aller Deutlichkeit gesehen und bearbeitet haben (Tenorth, 2005, S. 300). Dieses kulminiert in der Frage, wie trotz des notwendigen Zwanges Freiheit möglich wird und bleibt, mitsamt den Folgefragen nach der Legitimität freiheitsbeschränkender, -ermöglichender und -erhaltender pädagogischer Arrangements und Strukturvorgaben. Die Doppelstruktur von pädagogischem Paternalismus (antipaternalistisch gegen die ‚außerpädagogische‘ Gesellschaft und paternalistisch gegenüber dem Adressaten) als einem (gemäßigt) libertären (Thaler & Sunstein, 2008) bzw. strukturierten Paternalismus (Ben-Porath, 2010), die Rousseau in seinem pädagogischen Gedankenexperiment als Vorgabe moderner Erziehungstheorie konstruiert, wird in der Rezeption immer wieder einseitig entweder als eine Apologie „der“ Freiheit, Autonomie und Authentizität oder als Vorläufermodell und Ausdruck totalitär-manipulativer Erziehungstheorie und -praxis interpretiert und in Beschlag genommen. Strukturierter Paternalismus als doktrinaire Orientierung stützt und rechtfertigt Maßnahmen und institutionelle Arrangements, die als Strukturvorgaben die Auswahl guter Entscheidungen fördern und schlechte Entscheidungen möglichst verhindern sollen. Diese Vorgaben, mit denen Interventionen in fremden Handlungs- und Urteilsdomänen gerechtfertigt werden, stützen sich auf den Anspruch höherer epistemischer Kompetenz (Superioritätsbedingung) und ethischer Orientierung am Wohl der Adressaten (Benevolenzbedingung).¹

1 Die Doktrinen des libertären Paternalismus und des strukturierten Paternalismus stimmen in weiten Teilen überein, unterscheiden sich durch terminologische Vorlieben (statt „architecture of choice“ „landscape of choice“ (Ben-Porath, 2010, S. 153)), Festlegungen des Begriffsgebrauchs und natürlich bei der *Anwendung* der Doktrinen (z.B. in der Frage, ob und wie Kindern und Erwachsenen „choice literacy“ zu vermitteln ist (Ben-Porath, 2010, S. 139), wie die ethischen (z.B. ought-to-do-/ought-to-be-Probleme) und empirischen Ansprüche einzulösen sind etc.).

Rousseaus strukturierter Paternalismus stellt – so die folgende Argumentation – entgegen einseitiger Vereinnahmungen durch antiautoritär-libertäre oder totalitäre Rezeptionenlinien ein elaboriertes Beispiel erziehungstechnologischen Denkens dar, das zeigt, „wie pädagogisch strukturierte Welten in ihren Strukturen möglich machen, was von den Handlungen der Akteure alleine nicht zu erwarten ist“ (Tenorth, 2005, S. 299). Dass Rousseau gleichwohl als Stichwortgeber und Projektionsfläche (Forschner, 2010) für unterschiedlichste pädagogische Bewegungen, Doktrinen und Maßnahmen in Anspruch genommen wurde und wird, ist unübersehbar und vermutlich auch dem Autor bewusst, dessen Anmerkung deshalb als Vormerkung der folgenden Auseinandersetzung vorangestellt sei.

Ich habe beim Schreiben hundertmal die Beobachtung gemacht, daß es unmöglich ist in einem großen Werk dem gleichen Wort immer den gleichen Sinn zu geben. Keine Sprache ist reich genug, um so viele Ausdrücke, Wendungen und Redensarten zu bieten, daß sie alle Schattierungen unserer Gedanken ausdrücken kann. Die Methode, jeden Begriff zu definieren und die Definition jedesmal an die Stelle des Definierten zu setzen, ist schön, aber undurchführbar. Definitionen könnten gut sein, wenn man keine Worte brauchte, um sie zu geben. Trotzdem bin ich überzeugt, daß man, selbst bei der Armut unserer Sprache, klar sein kann, nicht dadurch, daß man dem gleichen Wort immer den gleichen Sinn unterlegt, sondern dadurch, daß die Bedeutung, die man jedem Wort gibt, durch die Begriffe hinreichend bestimmt wird, die sich darauf beziehen, und daß jeder Satz, in dem das Wort steht, ihm gewissermaßen als Definition dient. Ich kann daher einmal sagen, daß Kinder nicht urteilen und das andere Mal, daß sie sehr scharf urteilen können. Ich glaube nicht, daß ich mir damit in meinen Gedanken widerspreche; kann aber nicht leugnen, daß ich es oft in meinen Ausdrücken tue. (Rousseau, 1762/1985, S. 90, Anm.).

Ausgehend von einer Rekonstruktion der Kritik an Rousseaus Erziehungskonzeption als vermeintlichem Exempel totalitären Denkens (1) sollen im Folgenden drei der Fehleinschätzungen (2-4), die mit dieser Kritik einhergehen und die gleichzeitig auf Grundprinzipien der Rousseauschen Erziehungskonzeption verweisen, analysiert und entkräftet werden. Die Kritik der Kritik stützt sich auf die begrifflichen und methodischen Hilfsmittel paternalistischer Doktrinen, die zu einer philosophisch fundierten Revision tradierter Deutungen beitragen können. Sie kann und soll so auch einen souveräneren Umgang mit apodiktisch gehaltenen Einschätzungen von Rousseau und seinen Kritikern und konventionellen Phobien der Pädagogik gegen pädagogischen Paternalismus (2), gegen pädagogische Technologien (3) und gegen pädagogischen Perfektionismus (4) ermöglichen und nutzt zu diesem Vorhaben die analytischen Möglichkeiten, die eine Rekonstruktion der paternalistischen Substruktur metaphorischer Konzeptualisierungen der Pädagogik bietet (5).

1. Der Totalitarismusvorwurf

Da das Proprium pädagogischer Praxis im Umgang mit nicht zu negierenden, anthropologisch fundierten Asymmetrien besteht, verwundert es etwas, dass selbst unter Berufspaternalisten Paternalismus als das „p-word“ (van Boom & Ogus, 2010, S. 3) in der Regel nur als negativ konnotierter – nur unzureichend definierter – persuasive term (Reichenbach, 2011) genutzt wird. Schlimmer nur als der Paternalismus-„Vorwurf“ – und gewissermaßen als dessen maximal pejorativ konnotierte Steigerung² – muss wohl der Totalitarismusvorwurf gelten. So moniert Oelkers an der gängigen Rousseauzeption, dass fast immer die „totalitären Konsequenzen dieser Erziehung“ übersehen würden, die „Rousseau offenbar bewusst in Kauf genommen und wenigstens in aller Deutlichkeit formuliert hat [Hervorh. im Original]“ (Oelkers, 2001, S. 64). Er begründet seine Totalitarismusthese wie folgt:

1. Die Erfahrungswelt des Kindes ist total kontrolliert.
2. Die Kontrolle betrifft die Gegenstände und Themen des Lernens, den didaktischen Plan und den Erfahrungsraum.
3. Die Grenzen des Raums sind nie klar markiert und gleichwohl vorhanden.
4. Das Kind soll genau das nicht merken, also sich in der Illusion der eigenen Freiheit bewegen.
5. Die Überwachung ist Sache des pädagogischen Schöpfers.
[Hervorh. im Original] (Oelkers, 2001, S. 65)

Diese didaktisch gestanzten Lehrsätze, in denen die Raummetaphorik (von der ja geglaubt wird, sie erlaube generell keine Zugeständnisse an die Subjektivität, d.h. die Freiheit und *Freiräume* der Adressaten (Herzog, 2006, S. 94)) und die Kurations- und Herstellungsmetaphorik als Mittel der Beschreibung und der negativen Bewertung genutzt werden, werden bei Oelkers und anderen Vertretern der Totalitarismusthese flankiert durch die immer gleiche Passage aus dem *Émile*:

Mag er doch glauben, er sei der Herr, während in Wirklichkeit ihr es seid. Es gibt keine vollkommeneren Unterwerfung als die, die den Schein der Freiheit wahr: so nimmt man den Willen selbst gefangen. Ist euch das arme Kind, das nichts weiß, nichts kann und nichts kennt, nicht völlig ausgeliefert? Verfügt ihr nicht über alles, was es umgibt? Könnt ihr es nicht beeinflussen, wie ihr wollt? Sind nicht seine Arbeiten, seine Spiele, seine Vergnügungen und sein Kummer in euren Händen, ohne

2 Dass *Émiles* Freiheit mit benevolenter Motivation beschränkt wird, werden auch Vertreter der pädagogischen Totalitarismusthese zugestehen. Ob dies in Fällen von wirklich totalitär organisierten Institutionen auch der Fall war und ist (bzw. ernsthaft behauptet werden kann), sei ebenso dahingestellt wie die sachliche Adäquanz des verwendeten Begriffs „Totalitarismus“. Elemente des strukturierten Paternalismus finden sich auch in Rousseaus politischer Philosophie. Der Totalitarismusvorwurf soll im Folgenden nur bezogen auf die Erziehungstheorie abgehandelt werden.

daß es davon weiß? Zweifellos darf es tun, was es will. Aber es darf nur das wollen, was ihr wünscht, daß es tue. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht vorausbedacht hättet; es darf nicht den Mund öffnen, ohne daß ihr wüsstet, was es sagen wird. (Rousseau, 1762/1985, S. 105)

Angesichts einer solchen „Allmachtsphantasie der *richtigen* Lenkung“ (Oelkers, 1992, S. 34), die sich auch auf die durch den Erzieher (und nicht wirklich von der „Natur“) bestimmten „wahren Bedürfnisse“ des Adressaten bezieht und die Art der Gestaltung des „Paradox“ der wohlgeordneten Freiheit mit einbezieht (Oelkers, 2001, S. 109), bleibt nur zu konstatieren, dass die „paternale Gestaltung des Lernraums“ (Oelkers, 2009, S. 19) auf eine „harte Indoktrination“ hinausläuft, „die dem Emanzipationsideal aus heutiger Sicht widerspricht“ (S. 20). Rousseaus in der Regel mit „weich“, aber durchaus auch mit „hart“ paternalistischer Absicht konstruierte Arrangements³ erlauben also *erstens* nicht die Kultivierung „wirklicher“, sondern nur illusionärer und fingierter Freiheit (so auch: Rosenow, 1980; Walter, 1996; Herzog, 2006; Schäfer, 2002; White, 2008), denn sie sind in ihrer Lückenlosigkeit für den Adressaten intransparent, da sie ihm für ihn epistemisch und autonomieethisch relevante Informationen vorenthalten, und erlauben entsprechend „nie“, dass er „selbst“ handelt und lernt (Oelkers, 2009, S. 20). Die Klassifikation der Strukturvorgaben und optionalen Settings als totalitäre Strukturen beruht *zweitens* auf der durch die Metaphorik des total kontrollierten Raums und die Herstellungsmetaphorik evozierten Deutung ihrer Funktionsweise als „kausal-technisch“ generiertem Automatismus, der keinen Freiraum für die Selbsttätigkeit und Eigenaktivität des Adressaten lässt. Da man als moderner Pädagoge zwar meint, zur „Authentizität“ erziehen zu müssen (Giesinger, 2011), aber im Sinne eines axiologischen und autonomieethischen Subjektivismus über „wahre Bedürfnisse“ des Adressaten keine verbindlichen Aussagen machen kann, wird *drittens* die perfektionistische Begründung der Erziehungskonzeption kritisiert. Diese erlaubt es Rousseau vermittels der Arrangements advokatorisch wünschenswerte von nicht wünschenswerten Optionen zu scheiden: *Émile* – so die entsprechende Kritik – entwickelt nicht eigentlich „sich“, sondern seine Natur“ (Oelkers, 2009, S. 20), die zudem nicht wirklich „natürlich“, sondern in „extremer und totalitärer Weise künstlich“ (Oelkers, 2001, S. 48) sei. Kurzum: Die Erziehungskonzeption Rousseaus, der als erster die „Eigenstruktur des Sachverhaltes Erziehung“ herausgearbeitet hat (Blankertz, 1982, S. 72), die den Maßstab der Mündigkeit – so Blankertz – sogar unabhängig davon enthalten soll, ob der pädagogische Akteur dies „will, weiß, glaubt oder nicht“ (S. 307), ist Ausdruck totalitären Denkens, dessen Strukturvorgaben dem Adressaten – unabhängig davon, ob er dies „will, weiß, glaubt oder nicht“ – nicht die Freiheit lassen zu wollen, zu wissen und zu glauben, was er will oder nicht.

Nun weiß der Rousseauler, dass es geradezu konstitutiv für Rousseaus Rhetorik und seinen Denk- und Argumentationsstil ist, einander scheinbar oder wirklich ausschließende Gegensätze durch Übertreibung gegeneinander auszuspielen, um dadurch

3 Harter Paternalismus erlaubt auch dann Eingriffe in die Autonomie des Adressaten, wenn dieser freiwillig handelt, weicher Paternalismus nur dann, wenn Freiwilligkeit nicht gegeben ist.

eine komplexe Problemstellung klarer zu konturieren und dialektisch zu entfalten. Wer Rousseaus Erziehungskonzeption als „intime Diktatur“ (Oelkers, 1999, S. 42) und als Vorläufer von „totalitären Institutionen“ (Herzog, 2006, S. 87) verstehen will, wird also sicherlich Textstellen finden, die für (aber auch gegen) eine solche These sprechen könnten. Hierin kommt jedoch eine Deutung von Rousseaus Gedankenexperiment zum Ausdruck, die nicht nur fast zwangsläufig zu Missverständnissen führt, sondern selbst bereits von einer Fehleinschätzung ausgeht. Dass der Erziehungsroman nicht im Sinne einer anwendungsorientierten Rezeptologie gelesen werden darf, die Punkt zu Punkt in die Praxis umgesetzt werden kann oder soll, ist zwar hinlänglich bekannt, denn „Rousseaus *Émile* ist Fiktion, die nicht für empirische und pragmatische Probleme in Anspruch genommen werden kann“ (Oelkers, 2001, S. 47, Anm. 56). Dies hindert jedoch trotz Rousseaus eigener Ambivalenz (z.B. Rousseau, 1762/1985, S. 74) hinsichtlich der Umsetzbarkeit seines je nach Lesart „utopischen“ (Blankertz, 1990, S. 14) oder „anti-utopischen“ (Rosenow, 1980, S. 221) Erziehungsromans nicht daran, genau dies zu tun, nämlich paternalistische Doktrin und potentielle Praxis zu konfundieren und die theoretisch skizzierte Fiktion im Sinne einer Punkt-zu-Punkt-Zuordnung als direkt realisierbare praktische Anwendungslehre zu deuten, moralisch zu bewerten und damit schon vor potentiell produktiven Missverständnissen methodisch fehlzudeuten.

2. Antipaternalistisches Verdikt

Auch wenn schon Locke dafür plädierte, Gelegenheiten für den Adressaten zu schaffen, seine Fähigkeiten auszubilden, ist Rousseau als der Begründer der „alte[n] Pädagogenweisheit“ anzusehen, die darin besteht, angesichts der „primären Unwahrscheinlichkeit desacherziehungserfolgs, die Erziehung nicht über Kommunikation laufen zu lassen, sondern Situationen zu schaffen, die ein gewisses Sozialisationspotential aktualisieren“ (Luhmann, 2004, S. 119). Die theoretische Innovation Rousseaus besteht darin, dass die in seiner Idee einer negativen Erziehung exemplifizierte Konzeption eines strukturierten Paternalismus über die bis heute nicht nur in der deutschsprachigen Paternalismusdebatte (in der Pädagogik: Brumlik, 2004; Stettner, 2007; Giesinger, 2006) etablierte und tradierte handlungstheoretische Engführung einer „intentional fixierten Erziehungstheorie“ (Tenorth, 2005, S. 298) hinausgeht und auch die benevolente Gestaltung von Autonomiespielräumen über institutionelle Arrangements und instruktive Strukturvorgaben in die Analyse einbezieht. Rousseaus Idee der negativen Erziehung lässt sich als Exemplifikation eines *pädagogischen Paternalismus* beschreiben, dessen Doktrin sich als instruktive Vorgabe auf flexible asymmetrische Konstellationen eines Ordnungsgefüges bezieht, in dem pädagogische Akteure (oder pädagogische Institutionen) X die Autonomie- und Freiheitsspielräume von Adressaten Y *in ethisch relevanter Hinsicht* durch Praxen, Regeln, Normvorgaben etc. (oder deren Unterlassung) oder durch Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen für Interaktion (durch Arrangements, strukturelle Vorgaben, Anreizstrukturen etc.) mit oder ohne Wissen/Zustimmung der Adressaten und unter Voraussetzung bestimmter Wirkungsannahmen mit dem Ziel temporär

einschränken und gestalten, eine autonome Lebensführung und längerfristig ein gutes Leben zu ermöglichen. Paternalismus und Autonomie sind Reflexionsbegriffe (Quante, 2009, S. 75), die sich kaum ohne wechselseitige Abgrenzung und Bezugnahme sinnvoll erläutern lassen. Die nur selten problematisierte und nicht zwingend pluralismustaugliche (Ben-Porath, 2010) perfektionistische Setzung unterschiedlicher Ideale der Autonomie als oberstes Erziehungsziel lässt dem Adressaten pädagogischer Bemühungen in der Regel keine Wahl, ob und in welchem Sinne er sich als „autonom“ selbst verstehen kann, will und soll. Während die traditionelle Unterscheidung (Berlin, 2006) zwischen negativer Freiheit und Autonomie (= positive Freiheit) kaum sinnvoll ist (MacCallum, 1967), weil jede Eröffnung und Verschließung eines – metaphorisch gesprochen – *Freiheitsspielraums* gleichzeitig Möglichkeiten der reflexiven Selbstverortung oder *Selbstbeherrschung* reguliert und einschränkt, so ist auch die Möglichkeit, eine rein formal-prozedurale Konzeption der positiven Freiheit beim Versuch der Legitimation pädagogisch-paternalistischer Vorgaben durchzuhalten, ähnlich unwahrscheinlich wie die Annahme, dass die Zukunft der pädagogisch Adressierten wirklich so offen ist, wie die etablierte multioptionale Autonomiesemantik suggeriert. Auch wenn Rousseau aus autonomieethischer Sicht nicht nur der Theoretiker der Authentizität und „Aufrichtigkeit“ (von Hentig, 2004), sondern auch der Theoretiker der Selbstgesetzgebung ist (Honneth, 2011, S. 60ff.) und bekanntlich später Kant „zurecht gebracht hat“ (Sturma, 2001, S. 187), sollte dies nicht dazu verleiten, Rousseau retrospektiv zum Kantianer zurecht zu bringen, denn Rousseau hat im Vergleich zu Kant und wie andere moderne Theoretiker der Autonomie auch (z.B. Dworkin, 1988) die reflexive Struktur autonomen Handelns durchaus als empirisches psychologisches Phänomen verstanden. Selbstgesetzgebung und „authentische“ Selbstbehauptung werden bei Rousseau durch die (sozial-)psychologische und perfektionistische Einbettung und Fundierung nicht bedingungs- und voraussetzungslos, sondern immer schon als innerhalb sozialer Anerkennungsbeziehungen, Interaktionsordnungen und institutioneller Arrangements situierte, inhärent sozial verfasste Koordinations- und Kooperationsprobleme gedacht.

Die Idee der wohlgeordneten Freiheit als „Erziehungsziel und Erziehungsmittel zugleich“ (Brüggen, 2007, S. 604) ist Rousseaus theoretische Antwort auf das für die Legitimation von pädagogischem Paternalismus konstitutive Problem, wie Freiheit gleichzeitig pädagogisch ermöglicht und Paternalismus begrenzt werden kann. Eine Begrenzung der Legitimation der benevolenten Gestaltung von Möglichkeits- und Wirklichungs spielräumen ist nur über die Setzung substanzieller Bedingungen möglich, die erlauben zu bestimmen, ‚wann‘ Freiheit ‚von‘ was und ‚zu‘ was gegeben ist. Das sich daraus ergebende Paradox der positiven oder wohlgeordneten Freiheit, das auf das Problem verweist, dass im Namen von Freiheit Freiheit eingeschränkt werden kann, wird durch die intrasubjektiv-interpersonale Metaphorik der *Selbstkontrolle* oder *-beherrschung* auf Grund assoziativer Verknüpfbarkeit mit potentieller *Fremdkontrolle* nahegelegt, trifft jedoch nicht weniger auf vermeintlich rein negative Freiheitskonzeptionen zu, die die nur scheinbar unproblematische Metaphorik des *Freiraums* favorisieren. Widersprüchlich oder generell problematisch ist das von Rousseau propagierte „Systemmodell, das Ordnung und Freiheit symbiotisch präsentiert“ (Tenorth, 2005, S. 298),

jedoch nur, wenn man Autonomie als reine, voraussetzungslose Spontanität begreift und gleichzeitig z.B. aus machttheoretischer, neoliberaler oder antipädagogischer Perspektive meint, jedwede substanzielle Ermöglichungsbedingung von Freiheit als Freiheits-einschränkung denken zu müssen. Eine zentrale Intuition hinter Rousseaus politischem und pädagogischem Denken ist dagegen, dass Menschen nur so „gut“ und so „frei“ sind und sein können, wie es die pädagogischen und politischen Arrangements erlauben, in denen sie leben und handeln (z.B. Rousseau, 1782/1985, S. 566-567).

Rousseaus strukturierter Paternalismus als das zur Idee der wohlgeordneten Freiheit komplementäre pädagogische Ordnungsprinzip, das in seiner politischen Philosophie in Form des Gesetzgebers und in seiner Pädagogik durch den Entscheidungsarchitekten Jean-Jacques dargestellt wird, zielt durch die benevolent motivierte Gestaltung der Umwelten, in denen Émile handelt, auf Schutz vor potentiellen Gefahren und negativen sozialen Einflüssen (negativer Paternalismus), sowie gleichzeitig auf die Ermöglichung und Kultivierung als wünschenswert erachteter Fähigkeiten, Dispositionen und intelligenter Gewohnheiten⁴ (positiver Paternalismus), zu denen auch, aber natürlich nicht nur Fähigkeiten gehören, die als relevant für eine autonome Lebensführung angesehen werden können (weicher und harter Paternalismus). Innerhalb der Erziehungsumwelten „werden die Wirkungen pädagogischer Maßnahmen (*Erziehung durch den Menschen*) über die Verarbeitung von Erfahrungen (*Erziehung durch die Dinge*) vermittelt, die der Lernende in Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt selber macht (*Erziehung durch die perfektibile Natur*) [Hervorh. im Original]“ (Benner & Brüggem, 2011, S. 90). Dass Rousseau bei der Koordination und Variation der drei Erziehungsformen nicht nur keinen „autoritätsfreien“ (Brüggem, 2007, S. 604), sondern – entgegen der im Gestus vermeintlicher pädagogischer Enthaltensamkeit nur scheinbar antipaternalistisch anmutenden Bekundungen (auch antiautoritär motivierte *Unterlassungen* können schließlich paternalistisch motiviert sein) – selbstverständlich auch keinen „zwangsfreien“ Raum generiert, wird ersichtlich, wenn man Zwang nicht wie in traditionellen Theorien des Zwangs üblich als rein physischen Zwang konzeptualisiert. Bedenkt man Luhmanns Feststellung, dass Macht sich gerade dadurch auszeichnet, dass sie nicht realisiert werden *muss*, um wirksam zu sein (Luhmann, 2003, S. 24), und konzeptualisiert man Zwang als „die intentionale Erhöhung der Kosten von *Handlungsoptionen* anderer [Hervorh. im Original]“ (Schefczyk, 2003, S. 111), dann gilt auch für Rousseau „Zwang der Verhältnisse“ (Rousseau, 1762/1985, S. 70), dass interpersonal ausgeübt und als solcher wahrgenommener Zwang durch den sanften „Zwang“ paternalistisch motivierter Anreizsysteme und optionaler Menus ersetzt werden kann. Rousseaus Erziehungsumwelten, in denen trotz der auf die Strukturierung längerfristiger Handlungsstrukturen angelegten Eigenlogik und Selbstwirksamkeit der systemischen Arran-

4 Rousseau lehnt über Arrangements strukturierte Habitualisierungsprozesse nicht per se ab (z.B. Rousseau, 1762/1985, S. 11, 21, 85, 152), sondern begreift intelligente Gewohnheiten (Dewey), im Gegensatz zu blinden Routinen, vielmehr als Voraussetzungen und Koordinationsmedien einer autonomen und moralischen Lebensführung, die es aus pädagogischer Perspektive zu kultivieren, im Sinne des negativen Paternalismus jedoch gerade nicht an eine fraglos zu übernehmende Sitte anzupassen gilt.

gements auch die paternalistisch motivierte Praxis der innerhalb des Systems handelnden Akteure nicht aus dem Blick gerät (Tenorth, 2005, S. 299), zielen ganz im Sinne des libertären Paternalismus von Thaler und Sunstein (2008) als einer Form des strukturierten Paternalismus (Ben-Porath, 2010) nicht auf die Maximierung von Optionen, sondern auf die Ermöglichung und Unterstützung *guter* Entscheidungen, dort, wo auf Grund mangelnder autonomieethischer Voraussetzungen oder systematischer Rationalitätsdefizite (bounded rationality) schlechte, dem Wohl nicht förderliche Entscheidungen zu erwarten sind. Rousseaus Einsicht entsprechend, dass die reflexive Struktur des Willens immer als innerhalb von (sozialen) Umwelteinflüssen situiert zu denken ist, kann als empirisch belegt gelten, dass jedes Entscheidungsarrangement – auch die scheinbar neutrale Entscheidung, den Adressaten in *keiner* Form durch bewusst implementierte Arrangements bei seinen Entscheidungen zu leiten, zu unterstützen und zu schützen – gravierende Folgen für das Entscheidungsverhalten des Adressaten hat (Thaler & Sunstein, 2008, S. 10; Trout, 2005). Je nach der gewählten Standardeinstellung, also der Einstellung, die automatisch „gewählt“ wird, wenn der Adressat nicht wählt (default option), je nachdem, wie ein Problem dargestellt wird (framing-Effekte), und je nachdem, wie zu wählende Gegenstände oder Güter im Raum angeordnet werden, ändern sich die Entscheidungen der Adressaten – und das nicht immer zu ihrem Vorteil. Jeder, der in politischen und pädagogischen Kontexten Autonomiespielräume gestaltet und dies nicht nichtpaternalistischen, d.h. nicht unbedingt benevolent motivierten Autoritäten überlassen will, muss sich also nolens-volens der Aufgabe der advokatorischen Selektion relevanter oder nicht relevanter, angemessener und nicht angemessener und wünschenswerter oder eher nicht wünschenswerter Optionen stellen. Ebenso weiß natürlich jeder Pädagoge, der gewillt ist, seinen aus Asymmetrien erwachsenen Verantwortlichkeiten nachzukommen, dass seine Aufgabe nicht nur darin besteht, „das Kind gegen die Welt, die Welt gegen das Kind“ (Arendt, 1958, S. 20), sondern auch darin, das Kind vor sich selbst und der eigenen nur unzureichend ausgebildeten Entscheidungsfähigkeit zu schützen. Allein deshalb ist jenseits von überzogenen Kontrollphantasien die *Antizipation* und *Antizipierbarkeit* des manchmal auch pädagogisch zu führenden und zu lenkenden Willens des Adressaten ebenso selbstverständlich wie *geboten*. Im Sinne der Vormerkung sei also daran erinnert: „Zweifellos darf es tun, was es will. Aber es darf nur das wollen, was ihr wünscht, daß es tue.“ Insbesondere in der Mitleidserziehung (vgl. hierzu White, 2008) wird deutlich, dass sich Erziehungsmethode und die späteren Welt- und Selbstverhältnisse Émiles komplementär zueinander verhalten und bei identischen Konstruktionsprinzipien aufeinander ausgerichtet sind: Émile lernt über die Methode, mit der er erzogen wurde, Menschen – anstatt sie einfach moralisch zu verurteilen – mit ihren Stärken und Schwächen aus ihren (sozialen) Situationen heraus zu verstehen, um sie gerade so als Menschen zu respektieren. Das – wenn auch natürlich nicht immer explizit – mit der Methode vermittelte Wissen über die institutionalisierten Anerkennungsmechanismen, die Freiheit möglich machen und einschränken, wird so zur Voraussetzung seiner eigenen Unabhängigkeit und reflexiven Selbstverortung in der sozialen Welt.

Wenn man hingegen wie die Vertreter der Totalitarismusthese im Namen „der“ Autonomie oder moderner Emanzipationsideale argumentiert, dann wäre es zumindest sinnvoll, die autonomieethischen Annahmen, von denen man in der Argumentation ausgeht, zu explizieren. Der überzogene autonomieethische Externalismus (hierzu: Buss, 2008), der Oelkers u.a. zu der Abqualifizierung der Freiheit, die Rousseau innerhalb seiner Erziehungsumwelten zugesteht, als bloß fingierte oder illusionäre Freiheit veranlasst, ist selbst erläuterungsbedürftig. Nimmt man die Kritiker beim Wort, so wie sie Rousseau wörtlich nehmen, dann müsste der in paternalistischer Absicht Arrangierende jedes Mal die eigenen Arrangements (inklusive der Absicht sowie der presumptiven Kausalzusammenhänge) und alle relevanten Optionen (möglichst neutral) in vollkommener Transparenz vor den Augen des Adressaten darbieten, ohne dabei jedoch mit paternalistischer Motivation Informationen vorzuenthalten. Abgesehen davon, dass der in der Kritik vorausgesetzte Autonomiebegriff inkompatibel wäre mit jedweder Form der Sozialisation und Adressaten voraussetzen würde, die – schon vor jeder Erziehung – kognitiv und emotional dazu in der Lage und bereit wären, mit derart vielen (ausgeschlossenen und nicht ausgeschlossenen) Optionen umzugehen, ist die Idee einer vollständig auf Partizipation und Transparenz ausgerichteten pädagogischen Umwelt genauso wenig praktikabel, wie die damit notwendig verbundene paternalistische Daueraufklärungskampagne wünschenswert (oder erträglich) wäre.⁵ Es mag wirklich „keine vollkommenerer Unterwerfung“ geben „als die, die den Schein der Freiheit wahr“. Wenn wirkliche Freiheit jedoch bedeuten soll, in Autoplastenmanier aus sich selbst heraus zu bestimmen, wie das Paradox der wohlgeordneten Freiheit zu gestalten ist, dann bräuchte es die Pädagogik selbst, „die ihrer Funktion nach Verdichtung oder Reinigung oder Steigerung oder Wiederholung der Wirklichkeit und nicht diese selbst“ ist, nicht zu geben (von Hentig, 2004, S. 114, Anm. 11). Entgegen derartiger autonomieethischer Idealvorstellungen, über die weit mehr weicher Paternalismus gerechtfertigt werden könnte, als den Kritikern lieb wäre, delegiert Rousseau weder mit überzogenen Autonomieunterstellungen verbundene Verantwortungszumutungen an den Adressaten, noch zwingt er Émile zur Dauerpartizipation an der Gestaltung von Arrangements, die dieser – das liegt in der Natur der Sache – nur eingeschränkt verstehen kann.⁶ Rousseaus paternalistisch motivierte Nutzung *scheinbarer* Transparenz als Erziehungsmittel, über welches Émile innerhalb der konstruierten Umwelten suggeriert wird, er sei bereits vollständig frei, ist nicht „totalitär“, sondern pädagogisch geboten. Ohne die pädagogische Suggestion von „Freiheit“ und der damit verbundenen zunächst kontrafaktischen Selbstzuschreibung von Freiheit könnte sich Émile weder in die Praxis der Freiheit einüben, noch längerfristig ein prak-

5 Vgl. zu den Rationalitätsdefiziten, zum Multioptionsdogma und zur Kritik: Thaler & Sunstein, 2008; Trout, 2005; Frankfurt, 1999.

6 Das maßlose „Verlangen nach Transparenz“ (Starobinski, 2003, S. 232), wie es Rousseau in psychologisierenden Deutungen zugeschrieben wird, ist also durchaus begrenzt, wenn es um die paternalistisch motivierte Vorenthaltung von potentiell relevanten Informationen geht. Dies gilt für den pädagogischen und auch für den politischen Bereich (vgl. Marks, 2001). Vollkommene Transparenz ist bei Rousseau in asymmetrischen Beziehungen schlichtweg nicht möglich (Marks, 2001, S. 633).

tisches Selbstverständnis als freier Akteur ausbilden. Reguliert über das Prinzip der *graduellen* Erweiterung von Autonomiespielräumen und gemäß einer auf Sequenzierung und Temporalisierung abgestellten Rechtfertigungslogik, wird der Adressat innerhalb der Erziehungsarrangements nicht „irgendwie“ oder zu „irgendetwas“, d.h. unabhängig von Entscheidungskontext und -konsequenz, zur Selbsttätigkeit aufgefordert. Aus Sicht des strukturierten Paternalismus bedarf es dazu der Schaffung eines pädagogisch „wohlgeordneten“ Freiraums, in dem gute Entscheidungen wahrscheinlich und auch Fehler möglich werden, ohne dass sie irreversible Folgen für die autonome Lebensführung und das Wohl des Adressaten haben.

3. Antitechnologisches Verdikt

Auch wenn man nach eigener Auskunft zur „Lösung des Grunddilemmas [...], wie durch pädagogische Fremdbestimmung Selbstbestimmung erreicht werden kann [...], bisher keine überzeugende Theorie und keine überzeugende Praxis zu entwickeln vermocht hat“ (Hügli, 1999, S. 192), so scheint man sich unter „Autonomie“-Pädagogen doch einig zu sein, dass Pädagogik eins nicht ist und vor allem nicht sein darf: *Technologie*. Auf die mit der traditionellen Technikphobie der Pädagogik (Tenorth, 1999, S. 257) verbundenen, beinahe automatisch einsetzenden antipaternalistischen Reflexe ist auch bei der Kritik von Rousseaus paternalistisch motivierten Arrangements Verlass. Deutet man diese im Sinne einer Punkt-zu-Punkt-Zuordnung von Doktrin und Praxis sowie über die Metaphorik des „total kontrollierten Raums“ als einen lückenlosen kausaltechnischen Zusammenhang, so kann man mit Herzog fast nur zu der Diagnose kommen, dass Émile „ein Mensch ohne innere Determination, ein Wesen bar jeder Subjektivität“ sein muss (Herzog, 2006, S. 94).

Rousseau selbst beschreibt die „grundlegenden Gedanken“ hinter seinem libertär paternalistischen Programm dagegen wie folgt:

In dem ich mich selber beobachtete und in den anderen zu erforschen suchte, worauf diese verschiedenen Arten, zu sein, sich zurückführen ließen, fand ich, daß sie zum großen Teil von dem früheren Eindruck äußerer Gegenstände abhingen und daß wir, unaufhörlich durch unsere Sinne und unsere Organe verändert, diese Veränderungen, ohne dessen gewahr zu werden, in unsere Gedanken, unsere Gefühle und sogar unsere Handlungen hineinrügen. Den vielen schlagenden Beobachtungen, die ich gemacht, ließ sich nicht widersprechen, und durch ihre physische Grundlage schienen sie mir geeignet, eine äußere Lebensordnung aufzustellen, die, je nach den Umständen verändert, die Seele in einem Zustand erhalten oder hineinversetzen konnte, der für die Tugend am förderlichsten war. Vor wie vielen Irrungen könnte man die Vernunft bewahren und wie viele Laster nicht schon im Keime unterdrücken, wenn es gelänge, den tierischen Organismus zur Unterstützung des sittlichen Gesetzes zu zwingen, das es jetzt so gar oft verletzt. [...] Nahrung, Lärm, Stille, Bewegung, Ruhe, alles wirkt auf unseren Körper und folglich auf unsere Seele, und alles bie-

tet uns tausend fast sichere Handhaben, die Gefühle, von denen wir uns beherrschen lassen, schon in ihrem Ursprung in ihre Gewalt zu bekommen. (Rousseau, 1782/1985, S. 572-573)

Auch wenn Rousseau das in diesen Zeilen beschriebene Buchprojekt mit dem Titel „Die sensitive Moral oder der Materialismus der Weisen“ nie fertiggestellt hat, ist sicher, dass er den Zusammenhang von mit paternalistischer Absicht arrangiertem Umwelteinfluss und Freiheit weder im Sinne eines mechanistischen Determinismus (O'Hagan, 2003, S. 12) noch im Sinne des durch die kantische Philosophie ererbten Problems, wie „kausale Einwirkung auf Freiheit“ denkbar ist, sondern eher im Sinne einer psychologischen *Abhängigkeit* gedacht hat, die über eine „Theorie des affektiven Felds“, in dem moralische Akteure situiert sind und Entscheidungen treffen, begründet wird (S. 14). Auch weil das „transzendente Subjekt [...] nicht zur Schule geht und keine Prüfungen ab[legt]“ (Luhmann, 2004, S. 243), lässt sich der scheinbare Antipaternalismus der Kritiker an Rousseaus strukturiertem Paternalismus als theoriertechnisches Selbstmissverständnis dechiffrieren. Wenn man nicht von einem Verständnis pädagogischer Technologien als Handlungsmuster ausgeht, bei denen man innerhalb eines pädagogischen Nahverhältnisses eine Punkt-zu-Punkt-Zuordnung von Intention und Wirkung via deterministischer Kausalformen annimmt (Tenorth, 1999, S. 256), sondern mit einem weiter gefassten Technik- bzw. Technologiebegriff operiert, der auch strukturelle Vorgaben (soziale Ordnung/Gruppenformen, sachliche Ordnungen/Themen und Lehrpläne und die zeitliche Ordnung des Schullebens/Rhythmisierung der Woche und des Tages), tradierte Regeln, Erfahrungen (Berichte von pädagogischen Praxen als gegenständlich gewordener pädagogischer Rationalität) (S. 262) unter sich fasst, lassen sich die über die Doktrin des strukturierten Paternalismus begründeten systemischen Arrangements und Entscheidungsarchitekturen als „Ermöglichungs- und Vermeidungstechnologie[n]“ (Tenorth, 2008, S. 28) rekonstruieren, die nicht nur mit der Freiheit des Adressaten vereinbar sind, sondern diese überhaupt erst ermöglichen. Auch wenn weder Rousseaus strukturierter Paternalismus noch irgendeine Form der Erziehung ohne Elemente der Verhaltenssteuerung auskommt, besteht die Idee der wohlgeordneten Freiheit gerade nicht darin, den Adressaten auf einen willenslosen Automaten oder eine „Trivialmaschine“ (Luhmann, 2004, S. 36) zu reduzieren. Während die häufig per se ethisch nobilitierte mangelnde „kausaltechnische“ Kontrollierbarkeit von Eigenaktivität und Spontanität noch keinen angemessenen Freiheitsbegriff begründen kann, kann es natürlich auch nicht Aufgabe des Pädagogen sein, den Adressaten im „ganz freien Raum“ mit seiner ambivalenten „Fähigkeit, Fähigkeiten auszubilden“ (Benner & Brüggem, 1996, S. 24), sich selber zu überlassen. Der „Freiraum“ nämlich, der nach Auffassung der Kritiker im Émile „kausaltechnisch“ aufgelöst wird, wird durch die erziehungstechnologischen Ordnungsstrukturen überhaupt erst als pädagogisch zumutbarer Freiraum konstituiert, in dem die perfectibilité sich so frei wie möglich entfalten und selbsttätig kultiviert werden kann. Die im Sinne der Idee der wohlgeordneten Freiheit strukturierten und technologisch generierten Freiheitsspielräume sind also nicht als Manifestationen einer prototalitären Kontrollpädagogik, sondern im Gegenteil als *Bedingungen* und gleichzeitig

als systemisch arrangierter *Ausdruck* einer legitimen, paternalistisch motivierten Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu verstehen.

4. Antiperfektionistisches Verdikt

Dass der Denker der *perfectibilité* auch ein perfektionistischer Denker war, wird ebenso häufig ausgeblendet wie das Eingeständnis, dass eine Legitimation pädagogischer Arrangements ohne perfektionistische Elemente nicht möglich ist. Der Begriff ‚Perfektionismus‘ sollte, auch wenn er im Alltagssprachgebrauch einen „Habitus des ‚Nie-Zufrieden-Seins‘“ bezeichnen kann (Henning, 2009, S. 846), nicht mit Ideen der „Schaffung eines neuen ‚perfekten‘ Menschen oder mit Ideen der Perfektionierung des Menschengeschlechts z.B. im Sinne gentechnischer Veränderungen identifiziert werden“ (S. 846). Generell geht es in Diskussionen über Perfektionismus „um ein Verständnis des einzelnen menschlichen Lebens, das auf ein langfristiges Gelingen abzielt. Dieses wird im Englischen als Blühen (*flourishing*) bezeichnet und an die Entwicklung wünschenswerter Fähigkeiten und deren Ausübung gebunden (beispielsweise an ästhetische, intellektuelle oder körperliche Vermögen), die intrinsisch wertvoll“ sind (S. 846). Dass man alleine auf Basis des Werts der Autonomie (der selbst perfektionistisch gesetzt und in perfektionistischen Doktrinen mal als Höchstwert, mal als Wert unter anderen eingestuft wird) weder pädagogischen Paternalismus begründen noch limitieren kann, ist darauf zurückzuführen, dass man bei der Zuschreibung von Autonomie eine „Güterstruktur als impliziten normativen oder axiologischen Bezugsrahmen“ (Quante, 2010, S. 12) immer schon voraussetzen muss. Diese auch in der Idee der wohlgeordneten Freiheit angelegte Sicht auf die Problemstruktur moderner Erziehung ist der pädagogischen Einsicht geschuldet, dass „ohne moralisches und ethisches Wissen, also Wissen nach berechtigten Normen und nach dem guten Leben, [...] pädagogisch nicht verantwortlich gehandelt werden [kann]“ (Reichenbach, 2006, S. 13). Auch wenn man glaubt, eine objektive Theorie des Guten unter modernen Bedingungen nicht mehr rechtfertigen zu können, bleibt man auf sie angewiesen, wenn man die jeweils ethisch gebotenen paternalistischen Hilfeleistungen begründen will. Ebenso bedarf eine Rechtfertigung von pädagogischem Paternalismus, die sich primär am Wert der Autonomie orientiert, der *Einbettung in eine Theorie des guten Lebens*, da nicht alle für die Rechtfertigung relevanten Wertbezüge (z.B. Sicherheit, physisches und psychisches Wohl etc.) als unmittelbar autonomiekonstitutiv oder als Ausdruck der subjektiven, durch (vorherige, zukünftige, hypothetische) Zustimmung abgesicherten Interessen des Akteurs gedeutet werden können. Wer begründen will, dass bestimmte Optionen, bestimmte Bedürfnisse, Gewohnheiten oder bestimmte Entscheidungen angemessen oder nicht angemessen, wichtig oder unwichtig, richtig oder falsch, wertvoll oder nicht wertvoll und wünschenswert oder nicht wünschenswert sind, der muss perfektionistisch argumentieren.⁷

⁷ Auch wenn man konzediert, dass paternalistische Argumentationen auf perfektionistische Kriterien zurückgreifen müssen, könnte man einwenden, dass dies wiederum „totalitären“

Dass Rousseaus ethischer Naturalismus auf perfektionistische Elemente angewiesen ist, kann nicht ernsthaft in Frage gestellt werden, denn ansonsten ließe sich, unabhängig davon, ob er die Methode wechselt oder „nicht“ (Blankertz, 1990, S. 14), kein einziges der Erziehungsarrangements begründen.⁸ Die anthropologisch fundierte Anerkennungsbedürftigkeit (Neuhouse, 2008a) des Menschen gehört z.B. zu den zentralen Problemen der Rousseauschen Sozialphilosophie, deren pädagogische Lösung vor allem in einer stoisch inspirierten, über die Kultivierung der *amour-propre*⁹ vermittelten substanziellen Theorie der Autonomie liegt, die eingebettet ist in eine naturalistisch fundierte und perfektionistisch begründete Theorie des guten Lebens. Die Kritik, dass *Émile* nicht „sich“, sondern seine Natur entwickelt, setzt voraus, dass Rousseau von einem *modernen* Authentizitätsverständnis (Marks, 2005, S. 122) (und einem entsprechenden rein prozeduralen Autonomieverständnis) ausgeht, das Authentizität als eine Form der individuellen Selbsterschaffung, Selbstverwirklichung oder Selbstfindung sowie als unbedingten Wert begreift (Marks, 2001, S. 640). Rousseaus Verwendung von Kategorien wie wahren und falschen Bedürfnissen, guten oder schlechten Gewohnheiten, Kultivierung und Entfremdung setzt jedoch eine in seinem normativen Naturverständnis verankerte perfektionistische Fundierung voraus, die gleichwohl immer an den Maßstab der Freiheit rückgebunden bleibt. Das ins Extrem getriebene Bedürfnis nach Anerkennung z.B. stellt bei Rousseau deshalb ein falsches Bedürfnis dar, weil es *Émile* nicht nur potentiell abhängig von der Meinung anderer und damit unfrei macht (Neuhouse, 2008b, S. 906, Anm. 22), sondern auch deshalb, weil es die Möglichkeit der Balance zwischen den widerstreitenden Antrieben des Menschen als eines „von Natur aus unharmonischen Wesens“ verhindert (Marks, 2005, S. 56) und ihn damit unglücklich macht. Das hypothetisch imaginierte „authentische“ und anerkennungswürdige Leben ist bei Rousseau das wünschenswerte, der Natur und damit der Freiheit des Menschen angemessene Leben, für dessen Ermöglichung und pädagogische Kultivierung es perfektionistische Kriterien gibt – nicht *irgendein* „authentisches“ Leben.

Argumentationsmustern Tür und Tor öffnen würde. Derartige Argumentationen übersehen jedoch, dass es kaum möglich ist, eine normativ gehaltvolle Kritik an totalitären Institutionen zu liefern – ohne wiederum auf perfektionistische Kriterien zurückzugreifen.

- 8 Was Rousseaus äußerst vieldeutigen Naturbegriff und seine normative Verwendung angeht, so erlaubt er sehr unterschiedliche Lesarten angelsächsischer und deutscher Autoren, ohne dass sich der Streit zu Gunsten einer herrschenden Meinung auflösen ließe (Neuhouse, 2009; Marks, 2005; Benner & Brüggem, 1996). Die Unterschiede in den Interpretationen ergeben sich aus den unterschiedlichen Theorien der Autonomie und dem ihnen im Werk von Rousseau zugeordneten systematischen Stellenwert.
- 9 Als der den Menschen in seiner Sozialität und Anerkennungsbedürftigkeit zwar konstituierenden und im Buch IV des *Émile* primär moralisch neutral vorgestellten (O'Hagan, 2003, S. 170) Disposition und Fähigkeit kommt der „*amour-propre*“ in Rousseaus Denken eine zentrale Scharnierfunktion zu. Sie ist ein pädagogisch zu *kultivierendes* – weder zu unterdrückendes noch per se negativ zu bewertendes – Mittel (Neuhouse, 2008a, S. 2) der reflexiven individuellen Selbstverortung und -bestimmung und gleichzeitig die immer ambivalente Grundlage von sozial verfasster Rationalität, Moralität und Freiheit überhaupt (S. 2).

5. Paternalismus und die Substruktur pädagogischer Metaphorik

Etablierte populäre Deutungen, die Rousseaus Erziehungstheorie als Plädoyer für ein totalitäres Erziehungsregime oder als libertäre Apologie „der“ Freiheit in Anspruch nehmen, werden dem theoretischen Anspruch des *Émile* nicht gerecht. Eine differenziertere Sicht auf die durch Rousseau formulierten Problemvorgaben ergibt sich, wenn man das *Émilesche* System als Variante eines strukturierten Paternalismus interpretiert, mit dessen Hilfe Rousseau als Entscheidungsarchitekt technologische, perfektionistische und autonomieethische, auf die Idee der wohlgeordneten Freiheit abgestimmte Vorgaben liefert für eine Erziehungstheorie. Eine paternalistische Doktrinen als Ausgangspunkt nutzende Rekonstruktion der begrifflichen Festlegungen (Zwang, Freiheit, Wohl etc.) erweist sich für ein angemessenes Verständnis als nützlich, wenn zudem die metaphorischen Konzeptualisierungen der Pädagogik in die analytische Optik mit einbezogen werden. Metaphern sind in diesem Zusammenhang nicht als sprachliche Residualphänomene anzusehen, die irgendwann in der pädagogischen Theoriebildung – wie Herzog einfordert – durch „echte Begriffe“ ersetzt werden könnten (Herzog, 2006, S. 68), sondern sie konstituieren in Theorie und Praxis unseren Zugang zu uns selbst und zur Welt und sind damit konstitutiv für pädagogisches Denken und Handeln. Die reichhaltige Metaphorik, die im Umfeld pädagogischer Leitkonzepte zu entdecken ist, bestätigt – nicht nur für Jean-Jacques als Entscheidungsarchitekten –, dass die Substruktur pädagogischer Metaphorik durch paternalistische Rationales als Konstruktions- und Legitimationsstützen bestimmt wird. Man kann die Besonderheiten paternalistischer Rationales durch eine metaphernanalytische Skizze beschreiben. Vorab fällt auf, dass die Grundfigur des paternalistischen Rationales aus einer Übertragung und Generalisierung bestimmter Aspekte der patriarchalen Konstellation als Ordnungsgefüge resultiert (pater familias etc.). Die Standardvariante „X interveniert ohne/mit Wissen/Zustimmung in die Entscheidungs- und Autonomiedomäne von Y zu dessen Wohl“ reformuliert mit Hilfe dieses Typus ‚paternalistischer Handlung‘ eine asymmetrische Konstellation, die mit strikten Grenzziehungen operiert. Das ‚imperium paternale‘ erlaubt bzw. verlangt sogar Interventionen in fremden Handlungs- und Urteilsdomänen zu Lasten der liberty of action und der autonomy of judgement (Grill, 2009). Die Metaphoriken des Raumes, der Grenzen des Raumes und der Bewegung im Raum dienen dazu, die Grundregeln der paternalistischen Konstellation festzulegen, ohne Unbestimmtheiten im Umgang mit den Regeln auszuschließen. Diese Unbestimmtheit ist Indiz dafür, dass die metaphorischen Konzeptualisierungen in der Paternalismuskonzeption (mitsamt den inkorporierten methodischen und theoretischen Problemen der Doktrin) offensichtlich große Freiheiten gestatten für *unterschiedliche Anwendungen der Doktrin*. Am Beispiel der Raummetaphorik lässt sich das verdeutlichen. Sie lässt sich zwar sicherlich als suggestives Vehikel nutzen, um pädagogische Kontroll- und Omnipotenzphantasien zu kritisieren (Herzog, 2006, S. 94), sie liefert jedoch entgegen der normativ tendenziösen Kritik am Metaphernmonismus pädagogischer Theoriebildung auch Möglichkeiten, ‚Freiheit von‘ äußeren *Hindernissen* im sozialen *Raum* oder ‚Freiheit zu‘ als reflexive *Selbstdistanzierung* im psychischen *Innenraum* metaphorisch „fass-“ und „begreifbar“ zu machen.

Kaum wahrgenommen wird zudem von den Kritikern des „total kontrollierten Raums“, dass es in den gängigen älteren (Scheuerl, 1959) und neueren (z.B. Bilstein, 2008) Metaphernsammlungen kaum eine zur Konzeptualisierung pädagogischer Konstellationen verwendete Metapher gibt, die *nicht* Interpretationen im Sinne eines harten oder weichen paternalistischen Rationales nahelegt. Die Imaginations- und Legitimationsspielräume, die durch Konstruktions-, Kurations-, Invasions-, Curativ- oder Formationsmetaphorik etc. (Bilstein, 2008) eröffnet und verschlossen werden, weisen – ohne dadurch dem Adressaten jeden Freiraum zu nehmen – allesamt darauf hin, dass *die Substruktur pädagogischer Metaphorik selbst paternalistisch strukturiert ist*. Dies lässt sich auch an Versuchen nachweisen, formale Kriterien für die Anwendung des Erziehungsbegriffs festzulegen.

Mindestens in formaler Hinsicht sind verschiedene disziplinierende Kriterien möglich. [...] Von ‚Erziehung‘ kann berechtigter Weise dann die Rede sein, wenn

- ein begründetes Defizit vorliegt,
- Möglichkeiten der Beseitigung des Defizits vorhanden sind,
- diese Möglichkeiten durch Dritte angeboten werden,
- eine Pauschalisierung des Defizits vermieden wird,
- frühere Irrtümer im Erziehungsangebot erkannt und bearbeitet werden konnten,
- die Defizitbearbeitung zeitlich befristet erfolgt und
- Resultatkontrollen möglich sind.

(Oelkers, 2001, S. 67)

Von der (autonomieethischen) Defizitbegründung über die Orientierung am Wohl des Adressaten – die jede Pädagogik, die Pädagogik sein will, voraussetzen muss – bis zur temporalen Begrenzung der Intervention, die zudem an bestimmte Wirkungsannahmen gekoppelt wird, lässt sich Oelkers schematisierende Rekonstruktion der Struktur von Erziehung dem allgemeinen Schema paternalistischer Rechtfertigung einpassen, welches in der Debatte (auf einer solch allgemeinen Ebene) weitgehend unstrittig ist. Da paternalistische Rationales die *Substruktur pädagogischer Metaphorik* und die *begrifflichen Grundlegungen der pädagogischen Theorie* bestimmen, bleibt nur noch festzustellen, dass, wenn es so etwas wie die „Eigenstruktur der Erziehung“ gibt, diese auch 250 Jahre nach Rousseaus *Émile* paternalistisch strukturiert ist, weil sie in ihrer modernen Variante „Mündigkeit“ zu ihrem perfektionistischen Maßstab macht – unabhängig davon, ob der Adressat dies „will, weiß, glaubt oder nicht“.

Literatur

- Arendt, H. (1958). *Die Krise in der Erziehung*. Bremen: Angelsachsen-Verlag.
- Ben-Porath, S. R. (2010). *Tough Choices*. Princeton: Princeton University Press.
- Benner, D., & Brüggem, F. (1996). Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. Ein Versuch, Rousseaus Programm theoretischer und praktischer Urteilsbildung problemgeschichtlich und systematisch zu lesen. In O. Hansmann (Hrsg.), *Seminar: Der pädagogische*

- Rousseau. *Band II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte* (S. 12-48). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Benner, D., & Brüggem, F. (2011). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Reclam.
- Berlin, I. (2006). *Freiheit. Vier Versuche*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bilstein, J. (2008). Implizite Anthropologeme in pädagogischer Metaphorik. In W. Marotzki & L. Wigger (Hrsg.), *Erziehungsdiskurse* (S. 51-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blankertz, H. (1990). Rousseau wechselt die Methode. *Pädagogische Korrespondenz*, 7, 5-14.
- Brüggem, F. (2007). Autorität, pädagogisch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(5), 602-614.
- Brumlik, M. (2004). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe* (2. Aufl.). Wien/Berlin: Philo-Verlag.
- Buss, S. (2008). *Personal Autonomy*. <http://plato.stanford.edu/entries/personal-autonomy> [23.04.2009].
- Dworkin, G. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forschner, M. (2010). Im Westen nichts Neues? Bemerkungen zur neueren Rousseauliteratur. *Philosophische Rundschau*, 57(1), 14-32.
- Frankfurt, H. (1999). *Necessity, Volition and Love*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giesinger, J. (2006). *Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe*. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/1490/pdf/Giesinger_Paternalismus_und_Erziehung_D_A.pdf [25.03.2011].
- Giesinger, J. (2011). *Erziehung zur Authentizität – ein Paradox?* http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Authentizit%C3%A4t_Vortrag-M%C3%BCnchen.pdf [21.11.2011].
- Grill, K. (2009). *Anti-paternalism and Public Health Policy*. Theses in Philosophy from the Royal Institute of Technology. <http://kallegrill.se/publications> [26.07.2011].
- Henning, C. (2009). Perfektionismus und liberaler Egalitarismus. Ein Versuch ihrer Vermittlung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 57(6), 845-860.
- Herzog, W. (2006). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Hügli, A. (1999). *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Luhmann, N. (2003). *Macht*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Luhmann, N. (2004). *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MacCallum, G. M. (1967). Negative and Positive Freedom. *Philosophical Review*, 76(3), 312-334.
- Marks, J. (2001). Jean-Jacques Rousseau, Michael Sandel and the Politics of Transparency. *Polity*, 33(4), 619-642.
- Marks, J. (2005). *Perfection and Disharmony in the Thought of Jean-Jacques Rousseau*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuhouser, F. (2008a). *Rousseau's Theodicy of Self-Love. Evil, Rationality, and the Drive for Recognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Neuhouser, F. (2008b). Rousseau und das Verlangen nach Anerkennung. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 56(6), 899-922.
- Neuhouser, F. (2009). Die normative Bedeutung von „Natur“ im moralischen und politischen Denken Rousseaus. In R. Forst, M. Hartmann, R. Jaeggi & M. Saar (Hrsg.), *Sozialphilosophie und Kritik* (S. 109-133). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa.
- Oelkers, J. (1999). Von der Welt des Emile zur Erziehungsdiktatur. In N. Lepp, M. Roth & K. Vogel (Hrsg.), *Der Neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts. Katalog zur Ausstellung im Deutschen Hygiene-Museum Dresden* (S. 37-47). Ostfildern: Hatje Cantz Verlag.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2009). *Das erste Kind ohne Sünde: Rousseaus Erziehungstheorie*.
http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/1012/BergischGladbachRousseau.pdf [25.01.2012].
- O'Hagan, T. (2003). *Rousseau*. London/New York: Routledge.
- Quante, M. (2009). Reichweite und Grenzen des Antipaternalismus. *Jahrbuch für Wissenschaft und Ethik*, 14, 73-76.
- Quante, M. (2010). *Das Elend der Volksgesundheit*.
http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfgnormenbegruendung/intern/publikationen/quante/06_quante_-_das_elend_der_volksgesundheit.pdf [12.08.2011].
- Reichenbach, R. (2006). *Die Zumutung des Erziehens und die Scham der Erziehenden*.
<http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/reichenbach/Salzburg2000.pdf> [14.06.2010].
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenow, E. (1980). Rousseau's Emile, An Anti-Utopia. *British Journal of Educational Studies*, 28(3), 212-224.
- Rousseau, J.-J. (1762/1985). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Rousseau, J.-J. (1782/1985). *Bekenntnisse*. Frankfurt a.M./Leipzig: Insel.
- Schäfer, A. (2002). *Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Portrait*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schefczyk, M. (2003). *Umverteilung als Legitimationsproblem*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Scheuerl, H. (1959). Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5(3), 211-223.
- Starobinski, J. (2003). *Rousseau. Eine Welt von Widerständen*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Stettner, U. (2007). *Kann Helfen unmoralisch sein? Der Paternalismus als ethisches Problem in der sozialen Arbeit, seine Begründung und Rechtfertigung*. Graz: Leykam.
- Sturma, D. (2001). *Jean-Jacques Rousseau*. München: C.H. Beck.
- Tenorth, H.-E. (1999). Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses. In Th. Fuhr & K. Schultheis (Hrsg.), *Zur Sache Der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 252-266). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (2005). Sammelrezension zu: Otto Hansmann: Jean-Jacques (1712-1778); Hartmut von Hentig: Rousseau oder die wohlgeordnete Freiheit; Alfred Schäfer: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 291-300.
- Tenorth, H.-E. (2008). Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14(1), 26-31.
- Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge. Improving Decisions About Health, Wealth and Happiness*. New Haven/London: Yale University Press.
- Trout, J. D. (2005). Paternalism and Cognitive Bias. *Law and Philosophy*, 24, 393-434.
- van Boom, W., & Oigus, A. (2010). Introducing, Defining and Balancing ‚Autonomy vs. Paternalism‘. *Erasmus Law Review*, 3(1), 1-5.
- von Hentig, H. (2004). *Rousseau oder die wohlgeordnete Freiheit*. München: C.H. Beck.
- Walter, S. (1996). The ‚Flawed Parent‘: A Reconsideration of Rousseau's Emile and its Significance for Radical Education in the United States. *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 260-274.

White, R. (2008). Rousseau and the Education of Compassion. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 35-48.

Abstract: In the history of reception on both sides of the Atlantic, there are numerous readings which, on the one hand, interpret the *Émile* as a plea for a totalitarian pedagogical system of surveillance and, on the other hand, as an apologia of anti-authoritarian or libertarian pedagogics. These readings, however, miss or misinterpret the issues addressed in Rousseau's conception of education. In the following, Rousseau's educational arrangements are reconstructed as a form of structured paternalism grounded on perfectionism which exemplifies how – through educational technologies employed with benevolent motivation – liberty can be pedagogically structured and be made possible.

Anschrift des Autors

Johannes Drerup, WWU Münster, Abteilung I, Haus C, Raum V 203, Georgskommende 33,
48143 Münster, Deutschland
E-Mail: bodhitrees@hotmail.de