

Gruschka, Andreas

Negative Erziehung und die Negation der Erziehung - zur Aktualität des 'Emile' für eine kritische Theorie der Pädagogik

Pädagogische Korrespondenz (2013) 47, S. 12-27



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Negative Erziehung und die Negation der Erziehung - zur Aktualität des 'Emile' für eine kritische Theorie der Pädagogik - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2013) 47, S. 12-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108121 - DOI: 10.25656/01:10812

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108121>

<https://doi.org/10.25656/01:10812>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 47

FRÜHJAHR 2013

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2013 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK I**
Herwig Blankertz
Einführungsbemerkungen zum Rousseau-Seminar 1981/82
- 12 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK II**
Andreas Gruschka
Negative Erziehung und die Negation der Erziehung – zur
Aktualität des *Emile* für eine kritische Theorie der Pädagogik
- 28 **KOMMENTAR**
Harald Bierbaum
Zu Peter Bulthaup
- 32 **NACHGELESEN**
Peter Bulthaup
Naturwissenschaftliche Bildung
- 45 **JAHRESTAG**
Andreas Gruschka
Eine Erinnerung an Hellmut Becker
- 48 **DAS AKTUELLE THEMA**
Rahel Hünig
Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und
selbstbestimmtes Handeln?
- 69 **DIDAKTIKUM**
Sascha Eberz
Soziale Herkunft im Unterricht
- 89 **REFORMKRITIK**
Bernd Matzkowski
Wann machen wir wieder richtigen Unterricht?
- 108 **DOKUMENTATION**
Rundschreiben – Menschen sind lernfähig
- 109 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Sieglinde Jorntz
Get prepared for the future – über Graduiertenschulen als
universitäre Ausbildungsstätten

Andreas Gruschka

Negative Erziehung und die Negation der Erziehung – zur Aktualität des *Emile* für eine kritische Theorie der Pädagogik

I

Rousseau noch nach dem Ende des Jubeljahres zum Thema zu machen, erfordert schon einen gewissen Mut. Weil alle von ihm redeten, als wäre an seinem 300. Jahrestag etwas Neues über ihn zu vermelden, sollte man vielleicht im Interesse an einer nachhaltigen Beschäftigung mit seinem Werk besser schweigen. Vor zehn Jahren wurde in Frankfurt/Main und an vielen anderen Orten Adorno anlässlich dessen 100. Geburtstag sprichwörtlich zu Tode gefeiert, so dass sich danach das Interesse an ihm nicht etwa neu entfachte, sondern aus schierer Erschöpfung erlahmte.

Dass Rousseau augenscheinlich sein Erregungspotenzial nicht erschöpft hat, ist angesichts des Alterns mancher wie ausgelesen wirkender Klassiker bemerkenswert. Man streitet überall in der Welt weiter über ihn. Er wird bewundert oder scharf abgelehnt, obwohl doch auf den ersten Blick nichts mehr dafür spricht, sich mit seiner Fiktion, dem *Emile*, zu beschäftigen. In seinem Roman ist ein Erwachsener ganz allein für das Aufwachsen eines Jungen verantwortlich, so dass dieser als Erwachsener auf die Idee kommt, seinen ehemaligen Erzieher um die Betreuung seines eigenen Sohnes zu bitten. All das scheint so gar nichts mit den Problemen heutiger Familienerziehung oder der öffentlichen Massenschule zu tun haben. Etwas muss im *Emile* stecken, was ihn bei aller Zeitgebundenheit des Werkes zum Klassiker gemacht hat. Rousseaus Werk ist unvergänglich vergangen. Wir lesen ihn nicht nur, um uns zu beweisen, dass wir heute klüger sind, dass wir mehr wissen als dieser Querkopf. Er vermag uns noch heute zu provozieren. Wir sind aufgefordert zu belegen, dass wir die Sache der Erziehung besser begriffen haben. Seinen unvoreingenommenen Leser beeindruckt er durch seine klare sinnvolle Argumentation für seine Idee der Erziehung.

Als Autor einer „Negativen Pädagogik“ wurde ich gebeten¹, zweierlei Negatives mit einander in Verbindung zu bringen: Rousseau, den grandiosen Fiktionalisten einer negativen Erziehung und die negative Sicht auf die Pädagogik, wie sie die klassische Kritische Theorie der Frankfurter Schule uns Pädagogen anempfiehlt.

1 Leicht veränderte Fassung eines Vortrages, gehalten am 9.11.2012 auf Einladung der Universität Aarhus (Dänemark) auf dem Symposium „Looking for Rousseau“.

Es geht mir im Folgenden nicht primär um einen Vergleich von Verschiedenem, auch nicht darum, festzustellen, wie und wo das eine zum anderen passt. Vielmehr liefert das Thema vor allem einen Anlass, die vielen Bedeutungen, die das Negative und das Negierende in der Pädagogik annimmt, zu klären und sie auf die Motive Rousseaus wie einer negativen Pädagogik im Sinne der Kritischen Theorie zu beziehen.

Weder war Rousseau einfach ein negativer Pädagoge, noch einer, der die Pädagogik negiert. Horkheimer und Adorno haben keine negative Theorie vorgelegt, selbst das sie kennzeichnende Etikett ist eine Verlegenheitslösung gewesen. Aus Adornos „Negativer Dialektik“ lässt sich nicht einfach eine Anwendung als negative Pädagogik ableiten. Der Titel wird erst sinnvoll, wenn man ihn als bestimmte Negation traditioneller pädagogischer Theorie auffasst. Meine entwickelte negative Pädagogik ist theoretische Kritik an Pädagogik. Für Rousseau ist sie dagegen die Chiffre für die ersten Phasen der pädagogischen Begleitung eines Kindes. Unabhängig davon war Rousseau scharfer Kritiker an in seinen Augen falscher Pädagogik. Rousseau agiert im *Emile* als Jean-Jacques im Gewand eines Pädagogen. Rousseau sah in seinem Werk vor allem einen entscheidenden Beitrag zur Gesellschaftskritik. Von daher ist der *Emile* in seinen Augen im engeren Sinne gar kein pädagogisches Buch.

Horkheimer und Adorno haben als Gesellschaftsanalytiker nur am Rande und mit Gelegenheitsarbeiten überhaupt auf die Pädagogik geblickt. Bei Adorno stehen nebeneinander Postulate für kritische Erziehung („Erziehung zur Mündigkeit“ oder zur „Entbarbarisierung“) und intuitive Beobachtungen sowie radikale Urteile zum weitgehend tabuierten falschen Ganzen der Erziehung und der Lehrberufe. Beide begriffen ihr Amt an der Universität als das von akademischen und in die Öffentlichkeit hinein wirkenden Lehrern. Sie waren gerade darin, dass sie Pädagogik als wohlfeile Didaktisierung vermieden, ungemein erfolgreiche Pädagogen.

Rousseau war dagegen bekanntlich als Praktiker ein Versager und als Vater seiner Kinder ein Flüchtling vor der eigenen Verantwortung. Wiewohl wir vielleicht erst diesen Tatsachen den *Emile* verdanken.

Das Unbehagen an und in der Kultur der bürgerlichen Gesellschaft hat wohl mit dafür gesorgt, dass Rousseau immer wieder als Modell der Kritik herangezogen und reaktiviert wurde. Rousseau legt über weite Strecken des Buches die Fehler und Irrtümer dar, die verhindern sollen, dass Kinder und Jugendliche dem folgen können, was wir für ihre natürlichen Anlagen halten. Wir mögen mit ihm glauben, dass Vergesellschaftung diese Anlagen verkümmert und fehlerhaftet. Mit der projektiven Kraft der Konstruktion des *Emile* wird advokatorisch für die Kinder gegen die Gesellschaft Partei ergriffen, und zwar sowohl in naiver naturalistischer Übertreibung als auch mit sachhaltiger Kritik am falschen Zustand der Gesellschaft. Dem *Emile* wurden – was seine frühe Wirkung ausmachte – nicht zuletzt praktische Hinweise für die rechte Weise der Erziehung entnommen. Nicht wenige von ihnen sind im Roman überzeugend dargelegt. Zugleich stellte das weitgehend isolierte

Aufwachsen des Protagonisten eine ganz und gar künstliche Konstruktion dar. Emile erlebt eine Robinsonade von der Geburt an, mit der das Falsche der überkommenen ständischen Erziehung durch Ausblendung kenntlich gemacht werden soll. Am erwachsenen Emile sollte ein Gelingensmaßstab für Entwicklung entfaltet werden, der trotz aller Fiktionalität bis heute den Widerspruch zur bürgerlichen Erziehung ermöglicht, ihr Scheitern im Widerspruch zwischen dem Anspruch auf ein befreites Menschsein und der Funktionalisierung des Subjekts durch ein ihm als fremd entgegnetretendes herrschendes Objektives gesellschaftlicher Vorurteile.

Dieser utopische Überschuss des Werkes hat im Abgleich seiner Biographie Rousseau für alle diejenigen zur persona non grata werden lassen, die Erziehung als unhintergehbare Anpassung an die gegebenen Verhältnisse betrachten. Mit Rousseau ist die Pädagogik auch deswegen nie fertig geworden, weil er in konsistenter Weise alle Widersprüche, an denen die Pädagogik laboriert, mit der realistischen Fiktion aufhebt. Rousseau erscheint damit als tauglich für eine Pädagogik, die in der Tradition der klassischen Kritischen Theorie die bestimmte Negation der Pädagogik betreibt.

Kritische Theorie in ihrer klassischen Gestalt dagegen hat zu Rousseaus Gesellschaftskritik freilich kein intensives Verhältnis gewinnen können. Sie stand in Distanz zu ihrem naiv naturrechtlich und kulturkritisch ausgelegten Kern. Hier heilte Naturbesessenheit zu sehr Kulturverworfenheit. Die Frankfurter Schule war dagegen materialistisch geprägt.

Aber eine der ersten ausgeführten Dialektiken der Aufklärung stammt von Rousseau, nämlich seine erste Preisschrift über den Fortschritt der Gesellschaft dank der Wissenschaften. In ihrer nonkonformistischen Weise, einen Standpunkt aus der Gesellschaft heraus zu bestimmen, aber nicht in ihr integriert zu sein, stehen sich beide Positionen sehr nahe. Die Autoren waren exzentrisch, Outsider, aber mitten im Zentrum ihres Sturms. Ihre Stärke war nicht zuletzt die der immanenten Kritik. Zugleich enthält oder birgt die Verweigerung gegenüber einer konventionellen Weise der Erziehung eine implizite Pädagogik. Sie kreist um die ungebundene spontane Erfahrungsfähigkeit und Erfahrungslust des Heranwachsenden und um eine positive Anthropologie, die Stützung erfährt in einer Kindheit und Jugend, mit der das Glück als ihr eigenes Potential zu sichern versucht wird. Emile erfährt auf dem Lande mit seinem Erzieher den normativen Kern des Anspruchs an ein gutes, weil vernünftig geregeltes Leben. Adorno erinnert so seine Jugend in Amorbach.

Ich werde vor diesem Hintergrund zu bestimmen haben, in welcher Hinsicht die Rede von der negativen Erziehung überhaupt die Negation von Pädagogik bedeuten kann. Dazu werde ich im Hauptteil zehn Stufen der Negation bzw. Dimensionen des Negativen in und der Pädagogik durchschreiten.

Vorab aber seien einige Hinweise zur Karriere beider Theorieangebote in meiner Generation gegeben.

II

Die kritische Pädagogik als intellektuelle Bewegung innerhalb der antiautoritären Revolte und deren Praktisch-Werden im alternativen Umgang mit dem eigenen Nachwuchs wollte zunächst nichts zu tun haben mit den Klassikern der Pädagogik. Man kann sagen, sie wandte sich der Pädagogik als Betätigungsfeld gar nicht so sehr mit einem urpädagogischen Motiv zu, sondern nur deswegen weil sie ihr als Transmissionsriemen für die Gesellschaftskritik zu taugen schien. Meine Generation hat eher Weber und Parsons, Marx und Freud sowie Adorno und Horkheimer gelesen als die Klassiker der Pädagogik.

Die galten als idealistisch und als gesellschaftlich weitgehend unaufgeklärt. Ihre aktualisierende Auslegung durch die bis in diese Zeit bestimmende Literatur von Pädagogik-Professoren erschien als Beweihräucherung, und damit als weitgehend uninteressiert oder gar reaktionär in Sachen Gesellschaftskritik. Der dominierenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde der Vorwurf gemacht, dass sie nicht den Faschismus bekämpft hatte, sondern sich z.T. diesem empfahl und nach dem Zweiten Weltkrieg weitermachen wollte, als wäre nichts geschehen. Die so Diskreditierten wurden mit Missachtung bestraft.

Das bedeutete freilich auch einen Kollateralschaden. An der Besinnung auf die Eigenstruktur der Erziehung, wie sie die Klassiker der Pädagogik, allen voran Rousseau, zu bestimmen versuchten und die Professoren nach dem Krieg tradierten und auslegten, war meine Generation nicht interessiert. Die Denkmittel der Pädagogik blieben dieser Generation weitgehend unbekannt. Wer von ihr dann Professor der Erziehungswissenschaft wurde, konnte dies, ohne Rousseau gelesen, geschweige denn studiert zu haben. Wir waren stolz auf unsere Ignoranz. Wir sahen alles besser, weil wir von außen hinein blickten. Weil wir aber so nicht im Inneren der Sache ankamen, wurden wir in dieser Zeit vor allem zu Durchblickern.

Der zeitgenössische Ausdruck der Traditionspflege war bestimmt durch pathetisierende und von der Wirklichkeit abgehobene Texte, die das Wahre der pädagogisch liebenden Beziehung zwischen Zögling und Erzieher explizierten, das Eigentliche der Strafe als neuer Anfang existentiell auslegten oder die Begegnung der jungen mit der älteren Generation autoritativ einfärbten. Am Rande fand die prinzipienwissenschaftliche Ausrichtung auf den kantischen Kritizismus und die Pflege der Begriffsarchitekturen in der Tradition Herbarts statt. Das erschien als übrig gebliebener reiner Akademismus.

Adornos kleine Schrift im Kontext seiner negativen Dialektik, der „Jargon der Eigentlichkeit“, wurde viel gelesen und vergnügt als Legitimation zur Kenntnis genommen, nicht mehr lesen zu müssen, was Adorno dort als „Aberglaube aus zweiter Hand“ bei zeitgenössischen Pädagogen wie Bollnow oder Lichtenstein gefunden hatte. Das war im schlechten Sinne haltloses Geschwätz über die realen Verhältnisse hinweg, deren reformerische, wenn nicht gleich revolutionäre Umgestaltung auf der Tagesordnung zu stehen

schien. Damit aber stolperte man über Rousseau in diesen Jahren nur, wo in kritischer Sekundärliteratur auf ihn Bezug genommen wurde. Folglich galt es eher, sich mit soziologischer Literatur und US-amerikanischer Lehr-Lern-Forschung über den Stand der Dinge in Schule und Familien zu informieren und so auf ihn zu blicken. Hier schien der aufklärerische Realismus zu finden zu sein. In naiver Weise kombinierte meine Generation so traditionelle mit kritischer Theorie.

Gelesen habe ich den *Emile* erst, als ich mich kurz vor der Doktorprüfung befand und deswegen dachte, es wäre nicht schlecht, zumindest den Klassiker im Original zur Kenntnis zu nehmen, von dem mein Doktorvater behauptete, er sei das wichtigste Buch, das über Erziehung überhaupt geschrieben worden sei.

Unsere akademischen Lehrer kannten ihre Klassiker noch sehr gut, bestand doch ihr eigenes Studium nicht zuletzt darin, sich diese Texte, sei es philologisch, sei es weiterdenkend anzueignen. Rousseau stand lange auf dem deutschen Lehrplan der Universität, um dann für mehr als zehn Jahre von dort zu verschwinden, wie man an der Analyse der Lehrverzeichnisse ablesen kann.

Den kritischen Studenten geriet Rousseau erst in ihr Blickfeld, als man sich für Modelle der antiautoritären Pädagogik etwa Neills Summerhill interessierte. Es wurde klar, dass Neill eine der Realisationsvarianten einer negativen Pädagogik zu sein schien. Aber auch dieser Modellgeber geriet aus dem Blick, als Neills Flucht vor der Revolution und dem Tatsachenblick in die pädagogische Provinz der glücklichen Menschen vielen als bloße Ablenkung und damit als bedenklich erschien. Rousseau war danach höchstens etwas für diejenigen, die auf Landkommunen mit einer familienergänzenden Erziehung für sich ein Lebensziel gefunden hatten.

Neill schien zu sehr vom Rousseauismus in seiner romantischen Form kontaminiert zu sein, um als theoretisches Modell für eine kritische Pädagogik taugen zu können.

Erst mit der Enttäuschung gegenüber der großen Reform kamen nicht nur an vielen akademischen Orten wieder die Klassiker zurück, sondern auch das Interesse an der Bestimmung des pädagogischen Grundgedankenganges: der Eigenstruktur der Erziehung. In diesem Augenblick verlor sich zugleich der Glanz der kritischen Pädagogik. Man las nun nicht mehr Marx und Freud, umgleich seltener Adorno und Horkheimer. Auch schwand die Faszination für die linguistisch weichgespülte Kritische Theorie des Jürgen Habermas. Dafür beschloss die uns bereits folgende nächste Generation sich ganz auf die sozialwissenschaftliche oder pädagogisch-psychologische Normalwissenschaft zuzubewegen: das Propädeutikum für eine als Betrieb aufscheinende Forschungslandschaft.

In diesem Kontext aber wurden die Klassiker lediglich für vegetative Übungen in Pädagogik wieder hervorgeholt. Man nahm sie summarisch zur Kenntnis, weil sie es als Klassiker verdienten, ohne je spezifisch auf ihren Verdienst zu blicken. So wurde Rousseau nicht als Modell negativer Erzie-

hung oder als klassische Kritik an der Pädagogik erneut paradigmatisch, sondern als einer der Klassiker unter vielen – in der Regel kompendienhaft – abgekürzt zur Kenntnis genommen bspw. als Entdecker der Kindheit. Sie dienten als Einführungsmaterial in eine Reflexionsform, deren Lehrplan sich anschließend nicht weiter um sie, dafür mehr um Systemtheorie oder Organisationsentwicklung kümmerte. Der Mainstream der Pädagogik ließ sich zunehmend die Agenda ihrer Themen von den betriebswirtschaftlichen Optimierungsbedürfnissen vorgeben. Kein Wunder, dass solch ein Theoretiker und Denker, der in keine der verkaufsfähigen Kisten passt, erneut in die der folgenlosen Klassiker verschwand. Vergangene heroische Vergangenheit statt unvergängerlicher Vergangenheit.

Wir haben es hier mit einer Verwandtschaft zwischen Rousseau und Kritischer Theorie zu tun, die uns tiefer in das Thema führt. Kritische Theorien zur Erziehung, die sich nicht abkoppeln, von deren eigenstruktureller Normativität, haben in einer Zeit keine Konjunktur, in der Kritik allein als Optimierung gegebener Ausgangslagen akzeptiert und erwartet wird, und in der die Pädagogik als Dienstleister erscheint, das gesellschaftlich ausgegebene Bedürfnis an Nachwuchsqualifizierung im Bildungssystem aufzugreifen und durch technische Hinweise zu bedienen.

Kritische Theorie und Rousseaus Pädagogik treffen sich in dem Anspruch, in kritischer Distanz zur heteronomen Überformung zu bleiben. Sie selbst wird von ihnen zum Gegenstand der Aufklärung gemacht.

III

Wie lässt sich nun Kritik und Negativität bei Rousseau und Kritischer Theorie genauer bestimmen?

(1) Negation bestehender Erziehung

Rousseau operiert im *Emile* wie die meisten Klassiker der Pädagogik. Sie alle setzen an einer mehr oder weniger vernichtenden Kritik der überkommenen Praxis und den über die kursierenden Theorien der Erziehung an. Die Klassiker unterscheiden sich darin, ob sie lediglich deren fehlende Wirksamkeit beklagen und für das nicht nur zufällige Versagen systematische Gründe in falscher Organisation und Methode geltend machen, oder ob sie darüber hinaus das Ziel der vorliegenden Vorstellung von Erziehung als falsch herausstellen. Aber ihr jeweiliger Neuanfang geht immer von der Negation der bestehenden Erziehung aus, um den Weg in die bessere Erziehung als Bruch mit den falschen Gewohnheiten möglichst stark zu machen. Deswegen sind alle Neuanfänge immer sehr vollmundig in ihren Versprechen, dass mit ihrer Hilfe alles besser, bzw. dass Erziehung so erst zur richtigen werde.

Es ist interessant zu beobachten, dass bis heute dieses Rezept funktioniert: Wenn jemand auftritt, um seine vermeintlich neuen Ideen als das Rettende anderen zu verkaufen oder zumindest sie als Arznei schmackhaft zu

machen, muss in der Regel alles bis dahin Praktiziertes in den Orkus der radikalen Kritik eines Versagens geworfen und verdammt werden.

Die Kritik an der bestehenden Erziehung und ihren Konzepten ist dabei keine, die analytisch aus dem Bedürfnis nach Aufklärung und Erschließung der Wirklichkeit heraus motiviert ist und insofern aus der Distanz des Beobachters erfolgt, der keine eigenen Karten ins Spiel bringt. Die Kritik hat vielmehr instrumentellen Charakter. Mit ihrer Schärfe soll der größtmögliche Kontrast zwischen dem deprimierenden Sein und der wunderbaren Aussichten des Sollens hergestellt werden. Eine Art Schwarz-Weiß-Malerei bestimmt die Kritik. Je schwärzer das Alte gezeichnet wird, desto mehr erstrahlt das Neue als das Gute. Die Kritik ist ein bloßes Durchgangsstadium zum konstruktiven Gegenentwurf. Weder lässt sich so der *Emile* verstehen, denn er stellt keine Technologie der richtigen Praxis gegen die falsche, noch kann er so gelesen werden, als ob Rousseau uns die Erfüllung von großen Versprechen ausmalen wollte. Der *Emile* ist ein Gedankenexperiment, mit dem der Leser aufgefordert wird, sich klar darüber zu werden, was es bedeuten würde, zum Menschen zu erziehen. Die klassische Kritische Theorie wiederum war in ihren erziehungskritischen Arbeiten weit entfernt davon, Kritik als Vehikel für eine Heilsbotschaft zu formulieren. Ihr galt der Bruch des gesuchten Kontinuums von Theorie und Praxis als wesentlich für jede Gestaltung der Praxis, die diese nicht affirmiert, sondern versucht, in ihr ihr eigenes Versprechen praktisch aufzuheben.

(2) Negative Erziehung

Die erste Erziehung solle negativ sein, schrieb und verlangte Rousseau. Damit überfällt er den Leser bereits mit einer Paradoxie. Negativ kann schlecht bedeuten. Die Erziehung habe das Schlechte zu bewirken oder schlecht von statten zu gehen. Erziehung solle dagegen geschehen, indem sie als solche nicht stattfindet, indem auf Erziehung verzichtet wird. Wie ist das zu denken? Die Durchführung des Programms bedeutet eine bestimmte Negation aller überkommenen dominanten Erziehungsvorstellungen des *ancien régime*. Die solle man vermeiden, sich völlig von ihr lossagen. Rousseaus Kehre: Man erziehe am besten, indem man auf Erziehung als pädagogisches Eindringen in das Kind verzichte. Das Kind erkenne in Jean-Jacques keinen Erzieher, der ihm in seine Pflichten einweist, ihm Aufgaben stellt und ihn zurechtweist, wenn er Fehler macht. Loben wie Strafen fällt aus, ebenso das vorbildliche Verhalten des Erziehers. Emile hat stattdessen einen freundschaftlichen Gefährten, der ihn begleitet bei seiner Begegnung mit den drei Instanzen seiner negativen Erziehung: der Bewältigung der Herausforderungen durch die innere und äußere Natur, den Dingen oder Sachen als den zivilisatorischen Gegebenheiten und den Menschen, mit denen Emile mit der Zeit zusammenkommt. Was hier erlebt und erfahren wird, hat Jean-Jacques freilich arrangiert.

Negative Erziehung als die Vermeidung der Moralisierung und Verfrühung wird als Weg zur inneren Freiheit, lebenspraktischen Selbstbestimmung

und Glückseligkeit des jungen Menschen angepriesen. Mit ihr soll verhindert werden, was aus der üblichen Erziehung, sei es der zu bürgerlichem Erwerbssinn oder der zu aristokratischer Arroganz und Denaturiertheit folge: dass sie den Menschen degeneriere, ihn vom eigenen Vermögen absperre, dass sie die Kindheit und Jugend einer Abrichtung auf das falsche Erwachsensein opfere und damit den Menschen der Heteronomie gesellschaftlich unvernünftiger Verhältnisse ausliefere. Im *Emile* wollte Rousseau eine Erziehung zum Menschen entwickeln, bevor die Menschen gesellschaftlich gezwungen seien, nützliche Mitglieder ihrer Gesellschaft zu werden. Im Gleichgewicht von Können und Wollen sollte sich das Glück der frühen Lebensphasen durch die gestaltete Umwelt einstellen lassen.

(3) Vom Gedankenexperiment zum Reformansatz

Nicht als das Gedankenexperiment einer solchen Vermeidung von Erziehung, sondern als Reformansatz haben die Zeitgenossen und ihre Nachfahren den *Emile* vielfach verstanden und dabei versucht, aus dem Buch eine Rezeptur für den richtigen erzieherischen Umgang mit den Kindern abzuleiten. Die Philanthropen hatten weniger den jungen Menschen mit seinen altersspezifischen Bedürfnissen und Möglichkeiten im Sinn als den industriösen Bürger, dem sie zwar nicht gänzlich die Kindheit opferten, aber diese doch als Vorbereitung auf dieses Ideal konzipierten. Die Kinder, denen Vater Campe seine Fassung des Robinson-Stoffes erzählte, wollten beim Zuhören nicht müßig sein. Sie machten Näharbeiten oder krüllten Erbsen. Von Rousseau übernahmen die Reformer lediglich die Vorstellung, die Erziehung sei mit den Motiven und Dispositionen der Kinder und Jugendlichen und nicht wie die pietistische Vorgängerpädagogik gegen sie ins Werk zu setzen. Erfolg war dem Buch vor allem in dieser missverständlichen Aufnahme beschieden. Die ersten deutschen Übersetzer des *Emile* haben denn auch den Text kräftig utilitaristisch eingedeutscht und aus ihm eine handfeste Technologie zu machen versucht. Aus dem isolationären Landleben machten sie die pädagogische Provinz eines Labors für die aufbrechende bürgerliche Erwerbsgesellschaft.

Ein solches letztlich vor allem praktisches Motiv der Kritik mindert die analytische Reichweite negativer Erziehung. Mit ihm ist die Kritik so sehr Partei für einen positiven Entwurf der Erziehung, dass sie diesen mit der abgelehnten Wirklichkeit vermittelt. Statt der Versprechung des ganz Anderen negativer Erziehung kommt es pragmatisch zur Entwicklung einer Erziehungstechnik, hinter der der Erzieher weder verschwindet, noch das Kind den Eindruck gewinnen kann, es werde nicht formend erzogen. Meritentafeln werden im Philanthropin aufgestellt, während Jean-Jacques allein davon ausging, dass das Werk den Meister loben solle. Die deutschen Rousseauisten konzipieren Modellanstalten einer reformierten Erziehung als Übersetzung der negativen Erziehung in die Praxis. Es wäre für sie undenkbar gewesen, bei der negativen Erziehung als Menschenbildung stehen zu bleiben.

Der wirkmächtige Rousseauismus lebt bis heute von diesem Umschlag vom Gedankenexperiment in die Reform. Rousseau selbst hat, wo sich ihm

die Gelegenheit bot, selbst Vorschläge zur Reform, vor allem der Gesellschaftsverfassung gemacht. Aber bei ihm ist doch das Bestimmende, dass er Theorie und Negation nicht in ein Kontinuum zu Praxis und Reform stellt. Das hat auch die klassische Kritische Theorie so gehalten. Dennoch finden wir bei Horkheimer jenen wenig theoriehaltigen Hinweis, dass man theoretischer Pessimist gewesen sei, in praktischen Dingen aber immer Optimist. Abwegig wäre es ihm erschienen, mögliche Verbesserungen der Lage der Menschen mit dem Hinweis abzuwehren, damit werde die Kraft der unbedingten Negation, der Revolution gelähmt. Reform und Negation berühren sich so nur wenig.

(4) Negation der Erziehung durch Erziehung

Von der auf Rousseau sich beziehenden Weise der praktischen Negation der Erziehung ist diejenige zu unterscheiden, die inhaltlich nach Rousseau allgemein mit der Pädagogik in der „europäischen Bildungstradition“ (Blankertz) verbunden wird. Sie besteht schlicht und doch feierlich darin, dass Pädagogik die Negation ihrer selbst zu betreiben hat. Sie arbeitet vom ersten Akt daran, sich selbst überflüssig zu machen. Schon Emile beweist zunehmend, dass er ohne Erziehung auskommt. Diese innere Negation hängt am Telos der bürgerlichen Erziehung, die die Mündigkeit des Heranwachsenden und damit seine Unabhängigkeit von der pädagogischen Beeinflussung beabsichtigen und konkret betreiben muss. Diesen Negationsgedanken hat die deutsche Pädagogik bis in die jüngste Zeit in immer neuen Formen herausgearbeitet. Jeder pädagogische Akt, sei es der der Erziehung, der Bildung oder der Unterweisung, ist nur legitim, sofern er sich im Resultat selbst überflüssig macht, als Einflussnahme abschafft und als Wirkung im Verhalten des Heranwachsenden aufhebt.

Konkret bedeutet dies, dass die Ziele und Inhalte der Pädagogik als Befähigung zur Selbständigkeit in Verhalten und Können, in Urteil und Kritik zu verstehen sind. Hat das Kind gelernt, ohne Anleitung aufrecht zu gehen, Fahrrad zu fahren, zu lesen, zu schreiben, zu rechnen usw., ist es freigesetzt von pädagogischer Hilfe und Beeinflussung. Es ist selbständig geworden, kann als Befähigung gehen, wohin es will, alles lesen, was es zu lesen gibt und schreiben, was ihm einfällt. Mit den ersten Rechenoperationen kann es beginnen, die Welt Dinge zu mathematisieren. Es vermag sie zueinander als Gleichung in Beziehung zu setzen: Zwei Äpfel und zwei Birnen ergeben vier Stücke Obst, diese sind, tauscht man sie über ein Drittes, soviel Wert wie eine Tafel Schokolade.

Erst in einem erweiterten Sinne kommt das reflexive Verhältnis zu diesen Fähigkeiten hinzu, mit denen der Mensch erkennt, was er tut und sein Tun somit auf kritische Distanz bringen kann. Mündigkeit setzt immer an jener grundlegend operativen Befähigung zur Selbständigkeit an. Diese erlaubt es, sich seines Verstandes ohne die Hilfe eines anderen zu bedienen. Vernunft tritt mit der sich bildenden Urteilskraft hinzu.

Hier haben wir eine Vorstellung von Mündigkeit, die eher im Sinne einer pragmatisch auf Lebensbewältigung ausgerichteten praktischer Vernunft für Rousseau maßgebend war. Für die kritischen Theoretiker bedeutete die Urteilskraft vor allem, dass mit ihr aus dem Positivismus herauszukommen wäre, nach dem die Welt alles ist, was der gegebene Fall ist.

(5) Negation als Emanzipation und funktionale Mündigkeit

Die innere Negation der Pädagogik in der Herbeiführung von unbedingter Mündigkeit verbindet diese mit der Möglichkeit der „vernünftigen Einrichtung der Gesellschaft“ (Horkheimer). Beide Theoriestränge sahen diese potentielle Möglichkeit vor allem als reale Unmöglichkeit: Rousseau eher als „noch nicht“, Adorno/Horkheimer eher als „nicht mehr“. Rousseau visierte diese Mündigkeit als Utopie gegen das *ancien régime*, die kritischen Theoretiker suchten nach ihr, nachdem Philosophie ihre Verwirklichung versäumt hatte.

Die Mündigkeit als Befreiung von gesellschaftlich organisierter und durch Partikularinteressen bestimmter Herrschaft über den einzelnen Menschen gilt in der Gegenwart alles andere als allgemein anerkannt. Erziehung zur Emanzipation, die deutlich über das inhaltlich hinausweist, was als formale Voraussetzung für mündiges Verhalten bestimmt worden ist, hat nur in bestimmten Phasen breite Zustimmung erfahren. Insofern kann keine Rede davon sein, dass dieser pädagogische Grundgedanke der Freisetzung zu nicht limitierter Mündigkeit durch pädagogische Praxis deren Entwicklung in der bürgerlichen Epoche determiniert hätte. Mündigkeit blieb gefesselt an das, wozu sie gesellschaftlich dienen sollte. Faktisch haben sich die Philanthropen als wirkmächtig erwiesen, die ein Modell der funktionalen Mündigkeit propagierten, nach der diese darin besteht, mit der Einsicht in Notwendigkeiten aus eigenem Antrieb das zu tun, was andere als Bestimmende zum Ziel und zur Aufgabe erklärt haben. Selbsterziehung bedeutet hier bereitwillige Unterwerfung unter den anhaltenden Zwang der Anpassung. Das hat bis heute die Praxis wie ihre Reform geprägt. Mit ihr wird nach dem besten Weg der Vermittlung von Verhaltensmodellen gesucht, mit denen das Subjekt auf die ihm gegenüber vorgetragenen Pflichten ausgerichtet werden kann.

In der Bildungstheorie des Neuhumanismus wurde ein letztlich hilfloser Protest gegen diese halbierte Mündigkeit eingelegt. Mit ihm wurde das Refugium innerer Freiheit der Gedanken über die Welt gegenüber äußerer und realer Heteronomie ideologisch betont. Sie führte zu einer bloß geistigen „Kriegserklärung an die moderne Welt“ (Litt), die diese sein ließ, was sie war.

Das freilich bedeutet nicht, dass die Eigenstruktur der Erziehung zur Mündigkeit keine Bedeutung in der Realität besitzen würde, bzw. lediglich in ihrer funktionalen Form real wird. Im Gegenteil konnte und kann gezeigt werden, dass die halbierte Mündigkeit die halbierte erst bedeuten kann, wo und indem die ganze Mündigkeit als Anspruch auftreten konnte. In der nicht perfekten Unterwerfung unter das Heteronome der Selbstregierung meldet

sich chronisch der uneingeschränkte Widerspruch gegen die pädagogisch zugemutete Intentionalität an. Man kann nicht Mündigkeit und sei es nur funktionale fordern, ohne dass damit gerechnet werden muss, dass der praktische Vernunftgebrauch den Einspruch gegen diese Intentionalität hervortreibt. Er wird vollzogen im Interesse, die Option einer objektiv offenen und vernünftig zu gestaltenden Zukunft der Menschheit und Gesellschaft zu bewahren. Sie allein eröffnet auch die sich anschließende Möglichkeit, die geschaffenen Probleme zu lösen, die als Hypotheken des Mangels und der Mängel in Naturbeherrschung und gesellschaftlicher Rationalität aufgetürmt wurden.

Die Befähigung zum Überschreiten des affirmativen Denkens und der mit moralischem Gestus verpflichtend gemachten konstruktiven Kritik, die das Bestehende nicht antastet, ist sowohl im Potential menschlicher Vernunft angelegt, als auch von den Verhältnissen gefordert. Rousseau hat mit genau dieser Hoffnung, den Widerspruch zwischen Mensch und Bürger zugespitzt.

(6) Negation der Negation und die Entgrenzung der Erziehung

Die gegenwärtige politische Schwäche einer konsequenten Negation der Erziehung als Emanzipation durch Mündigkeit rührt wohl auch daher, dass bereits die funktionale Mündigkeit, mit der der erwachsene Mensch sich selbst im Regime seiner Anpassung hält, nicht mehr als fraglos gegeben angenommen wird. Das pädagogische Geschäft ist heute mit der erreichten Volksbildung und habituellen Bürgerlichkeit nicht etwa sicherer und geringer geworden, es wird vielerorts stattdessen als wirkungslos beklagt und es ist zugleich schier entropisch geworden.

Dem Nachwuchs wird vielerorts ein Mangel an Bereitschaft zugeschrieben, Fleiß, Friedfertigkeit und bürgerliche Gesittung zu übernehmen. Der Verzicht auf strenge Menschenführung räche sich in diesem Mangel, weswegen die Verschärfung von Erziehung wieder stärker eingefordert wird. Darin drückt sich eine Kritik am Konzept der negativen Erziehung aus, nach der das Wachsen der Vernunft in selbstregulatorischen Prozessen die Hoffnung erlaube, Erziehung komme ohne äußeren und inneren Zwang aus. Sie wird nun als fatales laissez faire denunziert, als Mangel an Mut zur Erziehung, auf den das vielfach gelesene Buch „Lob der Disziplin“ jüngst antwortete.

Die von den Vertretern einer freiheitlichen Erziehung mit Rousseau als Unwahrheit denunzierte repressive Form der überkommenen Menschenführung des Nachwuchses, mit der dessen böse Anteile bekämpft werden müssen, dürfte zwar nicht ein Comeback erfahren, aber die ihr zugrunde liegende pessimistische Anthropologie ist deswegen keineswegs verschwunden. Rousseaus dagegen gerichteter Optimismus erweise sich als illusionär, da sich zeige, dass die Menschen faktisch lebenslang das Korsett der Disziplinierung zu tragen haben. Wo es abgelegt wird, würde der Mensch immer wieder triebhaft ausbrechen. Die Zivilisierung seiner Triebregungen sei nicht in die Formung seiner inneren Natur übergegangen. Deswegen müsse der Zwang verstetigt werden.

Rousseau erscheint vor diesem Hintergrund als romantisch und in die Irre führend. Das Kind muss die Autorität des Erwachsenen wie eine Knute spüren. Es hilft dem Kind nicht, wenn es sich in der Illusion seiner Freiheit wähnt. Es lassen sich nicht bloß Rahmungen arrangieren, mit denen die Umstände dem Kind Grenzen setzen, der Erzieher muss als solcher mit Regeln und Sanktionen auftreten.

Komplementär zur Forderung einer offensiven Erziehung wird deren Versteigerung gefordert. Sie wird entgegen jener inneren Negation nicht eingeschränkt, sondern auf Entgrenzung und Expansion ausgerichtet. Der Mensch wird nicht mehr erwachsen in dem Sinne, dass er danach von pädagogischer Steuerung und Hilfe frei gesprochen wäre.

Aus dem freien Angebot an nachholender Welterkenntnis in der Erwachsenenbildung ist heute ein um Erziehung erweiterter Zwang zur Fort- und Weiterbildung geworden. Ungezählte Erwachsenenbildner versorgen die längst Mündigen mit Programmen, die ihrer Lebensführung aufhelfen, und die sicherstellen sollen, dass der Wert ihrer Ware Arbeitskraft nicht versickert. Dem Respekt, dass sie für sich selbst entscheiden können, wo und in welcher Richtung sie sich weiterentwickeln, wird nur noch methodisch gefolgt, mit dem Schein ihrer anderen Behandlung in Kursen und Trainings. In Wahrheit sind dies nicht zuletzt Gelegenheiten, sich regressiv zu verhalten.

Wer beobachtet, was sich z.B. Lehrer alles gefallen lassen, wenn junge Moderatoren sie dazu auffordern, „Traumreisen“ zu unternehmen, „Blitzlichter“ und „effektive Ich-Botschaften“ zu senden, kommt aus dem Staunen nicht heraus. Solches Verhalten bestätigt, woran es ansetzt: die Notwendigkeit eines fortgesetzten Erziehungsregimes. Die Weiterbildner und Moderatoren betreiben das Geschäft des unausgesetzten Unmündig-Bleibens in der Form der Nacherziehung nach den Bedürfnissen des Marktes. Möglich wird das nur mit den Phantasien hinsichtlich der Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit der erwachsenen Menschen, die aus überflüssigen Angeboten zu stillende Nachfragen werden lassen.

Den vielleicht stärksten Ausdruck dieser Entgrenzung finden wir in der heute boomenden Gerontopädagogik. Mit Hinweis darauf, dass die Alten lernfähig seien und dass sie schlummernde Potentiale besitzen, die man erwecken müsse, werden sie einer intensiven pädagogischen Betreuung ausgesetzt, die sie faktisch wieder in die Unmündigkeit versetzt. Nicht die Alten teilen ihre Erfahrungen den Jungen mit, diese aktivieren und belehren jene.

Lebenslanges Lernen sei von den ökonomischen Erfordernissen aus gefordert, das erreichte Können und Wissen wird, wo es auf gemachte Erfahrungen wert legt, nicht selten als dysfunktional ausgegeben und entwertet. Wer wie Rousseau als Outsider darauf pocht, ohne Handy durchs Leben zu gehen, wird als engstirniger Mensch von gestern bedauert und als Hinterwäldler belächelt. Das unausgesetzte Mitmachen an alldem, was man neu zu lernen habe, gilt als Ausdruck von Lebendigkeit. Darüber wird der die Mündigkeit durchstreichende Charakter solcher Anpassungen vergessen. Rousseau könnte heute jede Menge neue Beispiele für die Denaturierung des Menschen liefern. Was ihm früher Perücken waren, sind heute Spa Resorts oder Nordic Walking.

Immerhin kann die pädagogische Kritik mit Rückgriff auf das Versprechen von Mündigkeit einen Einspruch gegen diesen Integrationszwang mobilisieren. Rousseau nahm sich das Recht auf sein Anderssein heraus. Ihn schreckte nicht der Hohn seiner ehemaligen Freunde über sein Einsiedlerdasein. Sie sahen sich auf der Höhe der Zeit, während Rousseau in ihnen anerkennungssüchtige Mitmacher erkannte. Verlängert man das in die Pädagogik, so leitet sich daraus die Parteinahme für das Eigenrecht, nicht mehr nur des Kindes, sondern auch des Erwachsenen ab. Sie sollen tun können, was sie wollen, nicht aber, was sie wollen sollen. Ihre Bedürfnisse sind als die eigenen zu erkennen. Die Pädagogik sollte dieses Selbstbewusstsein unterstellen und deren Ergebnisse als Eigensinn anerkennen.

(7) Negation als Konfrontation des Kindes mit Aufgaben in der Aktstruktur der Erziehung

Mit Rousseau kann man auch heute noch lernen, dass mit negativer Erziehung alles andere als die Freilassung in die Beliebigkeit des Wünschens gemeint sein kann. Er trägt besonders dick auf, wenn es darum geht, zu demonstrieren, wie sich kontrollierte Freiheit als Medium der Gewinnung dieser selbst bestimmen lässt.

Es handelt sich dabei um eine weitere Dimension der negativen Pädagogik. Sie vollzieht die Negation ihrer selbst durch die erzieherischen Arrangements und Aufgaben, mit denen die Heranwachsenden konfrontiert werden. Diese stellen Situationen dar, in denen Mündigkeit herausgefordert wird und wachsen kann. Sie setzen faktisch etwas voraus, was erst durch den Erfolg dieser unmerklichen Erziehung bewirkt werden kann. Die pädagogische Antinomie der Mündigkeit, nach der zu dieser nur erzogen werden kann, indem sie als bereits Gegebene vorausgesetzt wird, verlagert die Negation in die Aktstruktur der Erziehung. Sie ist also nicht bloß das gesuchte Resultat der Erziehung. Kants Frage, „wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“, setzt Freiheit voraus, freilich eine, die nicht schon den Mündigen als gegeben setzt, sondern einen Heranwachsenden, dem altersgemäße Aufgaben zu stellen sind, an denen er seinen Autonomiegewinn erarbeiten kann.

Aber anders als es in Experimentalanordnungen des *Emile* geschieht, ist nicht davon auszugehen, dass in einer arrangierten Rahmung der Erziehung alles am Schürchen klappt, wie dies Rousseau besonders kunstvoll im dritten Buch erzählt, wenn Emile seine neuen Erkenntnisse dazu nutzt, einem Jahrmachtschausteller bloßzustellen, der eine magnetisierte Holzente auf einem kleinen Teich mit einem Stück Brot kommandiert, in dem ein Magnet verborgen ist. Das geschieht, damit dieser Schausteller bei seiner nächsten Vorführung den Jungen lächerlich machen kann und am Ende dafür den Erzieher vor den Augen des Kindes für sein Fehlverhalten verantwortlich macht. Nach diesem Ereignis bittet Emile Jean-Jacques, er möge in der kommenden schwierigen Phase seiner Pubertät ihn vor Gefahren und solchen Fehlern, die aus dem bedrohten Gleichgewicht zwischen Können und Wollen folgen, bewahren. Jean-Jacques möge vom Gefährten zum Erzieher werden. Dies ist der höchst merkwürdige Übergang von negativer zu positiver Erziehung im Buch.

(8) Negation der perfekten Erziehung?

Im *Emile* gehen die Absichten des Arrangeurs immer im gewünschten Verhalten Emiles auf, er lernt seine Lektionen. Das kann man so konstruieren, und Rousseau hatte an seiner fiktionalen Geschichte ersichtlichen Spaß. Aber daraus zu folgern, es ginge darum, Erziehung als die perfekte, das Bewusstsein umgehende Manipulation des Verhaltens des zu Erziehenden einzurichten, das legt Rousseau nur seinem flüchtigen Leser nahe. Sieht man genauer hin, so ist das Entscheidende nicht die Macht- und Gestaltungsphantasie, die hier durchbricht, sondern die Tatsache, dass Jean-Jacques an keiner Stelle des Gedankenexperiments Emile zu etwas veranlasst, was nicht mit den Zugewinn an Freiheit begründet werden kann. Er handelt nicht gegen seine Interessen, vielmehr kann er so handeln, dass er auch im konflikthaften Tun seine Interessen und mit zunehmendem Alter die Gebundenheit ihrer Realisierung an eine auch sozial geprägte Umwelt begreift. Die regulierte Freiheit lebt also ganz von der inhaltlichen Qualität der Aufgaben. Es werden solche gestellt, die das eingebrachte Können übersteigen. Sie zu lösen bedeutet, das Können

im Prozess der Bearbeitung zu erwerben, das zu ihrer Lösung vorausgesetzt werden muss. Das kann nur gelingen, wenn die Aufgabe so authentisch gestellt ist, dass sie nicht als bloßes didaktisches Mittel zum Zweck wahrgenommen werden kann. Emile verirrt sich wirklich im Wald, er wird nicht auf einem Waldlehrpfad geführt. Er baut Bohnen an, deren von ihm gepflegte Pflanzen zu seinem Entsetzen vom Gärtner Robert herausgerissen werden, weil sie die kostbaren Melonen verdrängen, die der Gärtner zuvor gepflanzt hatte.

(9) Negation der Didaktik

Damit ist eine weitere Negation des Pädagogischen angesprochen. In höchst kunstvoller Weise wird die Didaktik als die künstliche Welt der Vermittlungstatsachen negiert. Auch wenn alles im *Emile* arrangiert ist, ist es doch für Emile nicht als vom Erzieher Hergestelltes erkennbar. Ihm begegnen direkt, wie unvermittelt die Natur, die Sachen und die Menschen. Die kontrolliert eingerichteten oder ermöglichten Erfahrungen sind für ihn solche des wirklichen Lebens. Rousseau hatte nur Spott übrig für die Pädagogen, die etwa glaubten mit Hilfe von Fabeln, also didaktischen Texten, die Kinder erfolgreich moralisieren zu können. Man kann den *Emile* auch als eine negative Didaktik lesen, aber sie bleibt eben doch Didaktik, wie die negative Erziehung Erziehung bleibt. Rousseau kommt nicht auf die Idee, eine Negation zu betreiben, durch die das Kind mit dem Bade ausgeschüttet würde. Er steht jenseits des antipädagogischen Affekts, mit dem einige Jahre nach der 68er Phase manche Pädagogen sich einbildeten, wenn sie wie Rousseau Freunde der Kinder werden, würden diese keinen Erzieher mehr haben. Erziehung setzt am Zustand der Unmündigkeit an, um diesen in Mündigkeit zu verändern. Nichts ist gewonnen, wenn so getan würde, als ob damit Erziehung überflüssig geworden wäre. Der Schaden, den Erziehung anrichten kann, lässt sich nicht verhindern, indem auf Erziehung verzichtet und das Kind in die Freiheit entlassen wird.

Aber nicht diese kunstvoll von Rousseau arrangierte, kontrollierte Freiheit hat die pädagogische Praxis nach ihm bestimmt, nicht einmal kann davon ausgegangen werden, dass sie als Modell viele Nachahmer gefunden hätte. Projektunterricht etwa hat es selten mit authentischen Herausforderungen zu tun, mit denen aus Unterricht in handlungsorientierter Form ein wirkliches Projekt wird. Es nicht bloß Mittel zum Zweck etwa des sozialen Lernens. Der Projektunterricht verlangt nach einem Arrangieren durch den Lehrenden, mit dem das Werk den Meister nicht mehr kritisieren kann.

Die real existierende Reformpädagogik hat sich mit einem halbierten Rousseau zufrieden gegeben und mit der Hälfte nicht etwa immerhin diese selbst bewirkt, sondern wohl wesentlich das Gegenteil. Es ist damit wohl so wie mit der Halbbildung. Sie ist nicht die Hälfte der Bildung, sondern wie Adorno sagt, ihr Todfeind.

(10) Negationen des Pädagogischen

Bleibt ein letzter Akt, eine letzte zweifach akzentuierbare Stufe der Negation.

Sie besteht in der Aufrennung des Überganges von der Kritik zur Konstruktion. Zu verzichten ist darauf, die Kritik sogleich konstruktiv zu wenden, aus schwarz weiß zu machen, indem man das Gegenteil dessen tut, was den Schaden verursacht haben soll.

In dieser Haltung geht es darum, die Pädagogik dafür verantwortlich zu machen, dass sie nicht hält, was sie verspricht. Daraus kann folgen, dass sie zu der Krankheit erklärt wird, deren Heilung sie sein will. Es sind manche nach Rousseau als Verächter des Pädagogischen aufgetreten, die allein ein Heil in ihrer Abschaffung anerkannten. Auch in diesem polemischen Sinne erlaubt diese Negation der Pädagogik in heilsamer Weise die Legitimationsfrage zu stellen, was denn der Sinn vieler Anstrengungen sein könne, wenn sie augenscheinlich nicht zu dem führen, wozu sie dienen sollen.

In der analytischen, nicht agitatorischen Variante der Negation geht es dagegen darum zu erklären, warum ist, was ist und warum zugleich das, was ist, nicht das ist, was es zu sein beansprucht. Es ist dies die bestimmte Negation, wie wir sie ausgeführt sehen in der negativen Dialektik Adornos. Mit ihr lässt sich auf die Pädagogik übertragen gegen die Pädagogik mit dieser selbst andenken. Dann geht es darum, in der Pädagogik den Schuldigen für ihr Versagen zu finden und zu vermeiden, dass er vorschnell in der Realität identifiziert wird. Es gilt, die Dialektik freizulegen, die in der Pädagogik dafür verantwortlich ist, dass und wie sich der falsche Zustand trotz der Kritik und der Opposition durch Alternativen durchhält und reproduziert. Zu erkennen ist, was in der Pädagogik strukturell falsch angelegt ist, dass sie sich mit Illusionen über sich betrügt, mit Modellen des möglich Besseren beruhigt und das Gutgemeinte zum Statthalter des Guten gemacht hat.

Was Rousseau mit seinem Entweder-Oder ausgedrückt hat, ist in der gegebenen Pädagogik auf die innere Logik ihrer Grundlagen und Praktiken zu beziehen. Sie enthalten beides, das Versprechen auf Mündigkeit und das keineswegs kontingente Versagen, das mit der gesellschaftlichen Überformung des Pädagogischen nicht weganalysiert werden kann. Freizulegen ist, warum die Antinomie der Mündigkeit mehr feige als konsequent befolgt wird, warum die Didaktik immer tiefer zum Reparaturbetrieb für die Fehler wird, die sie selbst bewirkt hat, warum Bildung und Verstehen in Anspruch genommen, aber doch zugleich unausgesetzt unterlaufen werden.

Was Rousseau mit polemischer Verve freigelegt hat, ist in der negativen Pädagogik als empirische Erschließung der widersprüchlichen Einheit von Sein und Sollen aufzuheben.

In diesem Sinne können wir als Schüler von Rousseau und Kritischer Theorie an der Erhellung und der Aufhebung der Widersprüche arbeiten.