

Blankertz, Herwig

Einführungsbemerkungen zum Rousseau-Seminar 1981/82

Pädagogische Korrespondenz (2013) 47, S. 5-11



Quellenangabe/ Reference:

Blankertz, Herwig: Einführungsbemerkungen zum Rousseau-Seminar 1981/82 - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2013) 47, S. 5-11 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108206 - DOI: 10.25656/01:10820

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108206>

<https://doi.org/10.25656/01:10820>

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

Herwig Blankertz

Einführungsbemerkungen zum Rousseau-Seminar 1981/82

Editorische Notiz

Herwig Blankertz hat diesen Text als Einführung in eines seiner vielen Seminare zum „Emile“ geschrieben. In diesen trat er als ein Interpret auf, der den Autor besser verstand, als dieser es vielleicht selbst vermocht hat. Nicht wenige Studierende haben sich in die pädagogische Denkform durch die kritische Auseinandersetzung mit dem „Emile“ verwickeln lassen. Der Text soll an Herwig Blankertz anlässlich seines 30. Todestages erinnern. *A.G.*

Jean-Jacques Rousseau – dieser Name ist mit großen Lettern in die moderne europäische Geschichte eingetragen. Zu seiner Zeit mehr verhöhnt und bespöttelt als geachtet, ist das Denken dieses Mannes von seinem Tode im Jahr 1778 an zu einer großen Wirksamkeit gelangt. Der stille Träumer von Les Charmettes bei Chambéry, der einsame Spaziergänger von Ermonville (nördlich von Paris in der Île de France) gab mit seinen beiden großen Büchern – der politischen Utopie des *Contrat Social* und der Erziehungsutopie des *Emile* – die Stichworte, an deren Zündkraft sich die Wirklichkeit unserer Welt veränderte.

Wenige Wochen vor seinem Tode empfing Rousseau den Besuch eines schüchternen Studenten der Rechte, der ihm seine Huldigungen darbringen wollte. Der Name des Studenten war: Maxemilien Robespierre. Nicht ganz 11 Jahre später wurden in Paris die allgemeinen Menschenrechte als die selbstverständlichen Wahrheiten verkündet, dass die Menschen gleich geboren und vom Schöpfer mit den unveräußerlichen Rechten auf Leben, Freiheit und Glücksstreben ausgestattet seien, für deren Sicherung die Regierungen mit Zustimmung der Regierten zu sorgen hätten. Der schüchterne Student von ehemals, nun ein Hohepriester der Revolution, ließ die Gebeine des glühend verehrten Meisters in das Pantheon der Nation überführen; und er zog sich in das kleine Häuschen, in die Ermitage, zurück, in dem Rousseau zu Montmorency gewohnt hatte, um sich zu der großen Rede zu sammeln, mit der er die Religion des savoyischen Vikars aus dem *Emile* zur Nationalreligion des französischen Volkes erheben wollte. Die Sprache des Rousseau'schen Pathos war es, an dem sich die Tribünenredner inspirierten, die revolutionären Festchöre, ja noch Schlachtenbulletins, mit denen die Generale der Republik die Heere der Trikolore anfeuerten.

Das ist zweifelslos so gewesen, aber es ist nur die halbe Wahrheit. Die ganze Wahrheit verlangt, den Blick auch auf andere Aspekte des Rousseau'schen Wirkens zu werfen.

Denn Jean-Jacques Rousseau beflügelte nicht nur den Marschritt der Revolutionsarmeen, er war auch der Erwecker des Gefühls der Naturnähe und der Naturfrömmigkeit, ein Restaurateur christlicher Gläubigkeit. In der unmittelbaren nachfolgenden Generation war kein denkender Kopf, der nicht von ihm beunruhigt, kein fühlendes Herz, das nicht von ihm aufgewühlt wäre. Kein Großer der deutschen Bewegung von 1780-1830, der nicht entscheidende Anregungen von ihm erhalten hätte: Der junge Goethe mit dem Sturm und Drang nicht weniger als der junge Hegel und der junge Pestalozzi, nicht weniger als Schiller, Fichte, Hölderlin und Marx. Ja, selbst der große Königsberger Kritiker bekannte sich emphatisch zu dem Evangelisten der Natur. „Ich bin aus Neigung Forscher“, schrieb Immanuel Kant, „und fühle den ganzen Durst der Erkenntnis. Es gab eine Zeit, da ich glaubte, dies allein könne die Ehre der Menschheit machen. Aber Rousseau hat mich zurecht gebracht. Der eingebildete Vorzug verschwindet, ich lerne den Menschen ehren. Und ich würde mich geringer achten als die gemeinen Arbeiter, wenn ich nicht glaubte, diese könne allen anderen einen Wert geben, die Rechte der Menschheit herzustellen“. Das einzige Bild in Kants Wohnung war dasjenige Jean-Jacques Rousseaus.

Jean-Jacques Rousseau, dieser Name steht neben allem andern auch am Anfang einer modernen Pädagogik. Wie ist das möglich? Das literarische Werk Rousseaus scheint in heillosen Widersprüchen zu zerbrechen. Auf der einen Seite werden in den Preisschriften der Akademie Dijon Recht und Segen einer ungebundenen Entwicklung in natürlichen Verhältnissen gepriesen, auf der anderen Seite wird im *Contrat Social* ein gesellschaftlicher Zustand vorgezeichnet, in dem alles, aber auch alles bis zur *religion civile* hin doktrinär und rational reglementiert erscheint. Der *Emile* fordert eine Erziehung in der relativen Isolierung, jedenfalls fern von der verdorbenen Gesellschaft, sein schöngeistiger Vorläufer aber, die *Nouvelle Heloise*, bringt eine Erziehungsform in der Gesellschaft zur Geltung, und zwar ebenfalls als Paradigma für Erziehung überhaupt.

Im ersten Discourse stellte Rousseau Wissenschaften und Künste infrage, in einem berühmt gewordenen Brief an D'Alembert – Mathematiker und Herausgeber der großen Enzyklopädie – lehnte er das Theater kategorisch ab, aber dieser selbe Rousseau schrieb wissenschaftliche Beiträge für die Enzyklopädie und konzipierte Sing- und Theaterspiele, die erfolgreich aufgeführt wurden.

Wie ist es möglich, dass dieser Mann,

- der in seinem literarischen Werk Individualismus und Kollektivismus scheinbar unverbunden nebeneinander stehen ließ,
- der selbst die Folgen einer missglückten Erziehung niemals richtig überwand,

- der in seiner Lebensführung einen unverbindlichen Subjektivismus und eine selbstgefällige Sentimentalität kultivierte,
- der als Erzieher im Hause Mably schmäählich versagte,
- der sich seiner eigenen Erzieher- und Vaterverantwortung gegenüber seinen fünf leiblichen Kindern schimpflich entzog, indem er sie dem Findelhaus übergab,

wie ist es möglich, dass dieser Mann am Anfang unserer modernen Pädagogik steht, ja, wie ist es möglich, dass er uns überhaupt irgendetwas Verbindliches und Glaubhaftes über Erziehung zu sagen vermag?

Das viktorianisch-wilhelminische Zeitalter hatte diese Frage mit einem klaren Nein beantwortet. Das 19. Jahrhundert richtete über den Menschen Rousseau. Die Tonart war bald stärker, bald milder, aber Ärger wurde überall genommen. Der erregte Anstoß, der sich mit voller Stärke an Rousseaus Bekenntnissen entzündete, fand seinen Ausdruck in der Anklage auf Lügenhaftigkeit, Eitelkeit, Hochmut, Schamlosigkeit, ja Exhibitionismus. Kaum ein Oberlehrer in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis 1914 hätte gezögert, Rousseau des Amoralismus‘ zu zeihen und ihm im Grunde jede Legitimation zu bestreiten, einem im Sittlichen verankerten Erzieher irgendeine Lehre erteilen zu können.

Aber der Rousseauismus in der europäischen Pädagogik war nicht zu beseitigen. Als die heuchlerisch-pharisäische Spießermoral des späten 19. Jahrhunderts von der Kulturkritik hinweggefegt worden war, als aus der Jugendbewegung hervorgehend eine neue Generation mit neuen Wertungen in die erzieherische Arbeit eintrat, da gelangte der Geist Rousseaus zu einer alles andere in den Schatten stellenden Wirksamkeit. Die wissenschaftliche Reflexion hatte Mühe, die überschäumenden Wogen zu bändigen und hinter allen Extremen, hinter allen Übertreibungen und Übersteigerungen den echten Kern unverlierbarer Einsichten aufzuzeigen und theoretisch zu sichern.

Die Kritik ist dabei freilich nicht verstummt. In gewisser Weise ist Rousseau ein Ärger geblieben. Teils wird Anstoß genommen an dem überwältigten Widerspruch im literarischen Werk, teils auch an dem Widerspruch zwischen Leben und Werk. In der im Jahre 1958 erschienenen deutschsprachigen Emile-Ausgabe des Schöningh-Verlages, die inzwischen allerdings von einer anderen, nun auch bei UTB vertriebenen ersetzt ist, schrieb der Übersetzer Josef Esterhues, ein damals bekannter katholischer Pädagogik-Professor, in der kurzen Einführung, dass es geradezu tragisch sei, dass ein so ruheloser und un- ausgeglichener Mensch wie Rousseau ein Buch über Erziehung schreiben musste, das so weitreichend wirkte. In dieser Aussage war, wenn auch in maßvoller Form, das Ärger Rousseau noch einmal bezeichnet.

Ich möchte demgegenüber lieber von Glück sprechen, dass Unausgeglichenheit so fruchtbar wurde, oder – sachnäher ausgedrückt – dass einem Menschen, nicht zuletzt infolge eignen Versagens, der Sinn des Aufziehens von Kindern derart fragwürdig wurde. Denn – und damit komme ich zur positiven Beantwortung der Frage, wieso wir trotz aller Bedenken Rousseau als einen ganz großen Lehrer der Pädagogik ansehen dürfen – denn in allem

Scheitern als Philosoph, im Scheitern als Bürger und Liebhaber, im Scheitern als Erzieher und als Vater, in allem Scheitern in der Wirklichkeit erfuhr Rousseau immer wieder mit seiner Vision vom Idealleben die wahre Möglichkeit des Menschen. Und da diese Visionen Bestandteil seiner wirklichen Existenz waren, im Grunde sein eigentliches Leben ausmachten, darum durfte er sich bewusst sein – und wir dürfen es ihm abnehmen – dass in ihm, dem einzelnen Menschen, als Paradigma „der Mensch“ repräsentiert ist.

Nähern wir uns unter diesem Gesichtspunkt dem *Emile*, so werden wir gewahr werden, wie das strenge und methodische Gerüst immer wieder durchbrochen und überspielt wird von der Genialität eines im Scheitern hell-sichtig gewordenen Blickes, der pädagogische Grunderfahrungen sehen lässt, die weit über das System hinausweisen.

Indessen lässt sich von da allein nicht begründen, warum Rousseau eine ausgezeichnete Stellung nicht nur in der Geschichte des pädagogischen Denkens zukommt, sondern auch als Möglichkeit einer heute vertretbaren Systematik. Rousseau war der erste, der so etwas wie eine eigene pädagogische Ziellehre versucht hat. Bis zu Rousseau war es selbstverständlich, die Erziehung zu bedenken von vorpädagogischen Prämissen, Postulaten und Normen aus, so dass die „Pädagogik“ im engeren Sinne verstanden war als ein Instrument, welches die vorgegebenen Ziele zu realisieren hatte, also ganz analog zum Verständnis, das uns heute von positivistischen Ansätzen der Erziehungswis-

senschaft her geläufig ist. Nur freilich mit dem gewaltigen Unterschied, dass eine positivistische Erziehungswissenschaft sich ohne ausdrücklichen Rekurs auf bestimmte Zielvorstellungen und Normen rein technologisch zu konstituieren trachtet und die in allem Erziehungshandeln enthaltene Normativität als Hypothesen, als mögliche Größen X, außerhalb dieser Wissenschaft lässt. Oder anders gesagt: Eine rein instrumental verstandene positivistische Pädagogik will ein wissenschaftliches System von theoretischen Sätzen über Erziehung sein, welches ganz verschiedenen, im Prinzip allen nur denkbaren Zielen und Zwecken dienstbar gemacht werden könnte.

Das ist der Sinn der Rede von der sogenannten Wertfreiheit und das ist auch der Sinn der Rede vom technologischen Charakter einer solchen Wissenschaft, d.h. das genaue Analogon zu den technischen Disziplinen im eigentlichen Verstande, in denen ja auch nichts darüber ausgemacht wird, zu welchen Zwecken Maschinen und Apparaturen zu konstruieren und zu bauen sind. Von einer solchen Einstellung kann bei den alten normativen Pädagogen natürlich nicht die Rede sein. Hier wurden die vorpädagogischen Postulate keinesfalls als mögliche Hypothesen betrachtet, sondern als unumstößliche Wahrheiten, wie sie als göttliche Offenbarung oder philosophische Einsicht oder weltanschauliche Verpflichtung erschienen. Und dementsprechend war ein pädagogisches System ganz einlinig von einem in sich geschlossenen Voraussetzungskomplex abgeleitet, und zwar, dem Selbstverständnis nach, lückenlos deduziert. Auch insofern handelte es sich um das Gegenteil moderner positivistischer Konzeptionen, weil die normativen Systeme überhaupt nicht erfahrungswissenschaftlich vorgingen, das auch gar nicht wollen konnten, insofern ihnen gerade daran gelegen war, der Praxis vorzuschreiben, wie eine gute, nämlich richtige Wirklichkeit zu sein habe. Von daher stammt der peinvolle Gegensatz zwischen Theorie und Praxis: Theorie, das war die Deduktion von Handlungsmaximen aus obersten Begriffen; Praxis, das war die Wirklichkeit, auf die die Maximen doch immer mehr schlecht als recht passten. Aber von diesem Unterschied abgesehen, besteht die Gemeinsamkeit zwischen den alten normativen Systemen und den modernen empirisch-positivistischen Konzeptionen darin, die Pädagogik rein instrumental zu sehen, als das Instrument, mit dem die Jugend dem jeweils für gut erachteten Verhalten angepasst werden kann.

Rousseau fragte demgegenüber danach, ob die Erziehung ein eigenes *Telos* habe, ein eigenes Ziel, unabhängig von allen sonstigen vorpädagogischen Zwecken. Also: im Unterschied zum Positivismus gibt es bei Rousseau eine rational zu entscheidende und dazu allgemein verbindliche Ziellehre der Erziehung. Zu den normativen Systemen sucht Rousseau das Ziel nicht in außerpädagogischen Sätzen, sondern in der Eigenstruktur der Erziehung selbst.

Ein solcher Satz ist freilich problematisch und vielen Missverständnissen offen. Ich möchte hier vorweg nur auf zwei Dinge aufmerksam machen, die gewiss nicht gemeint sein können:

(1) Es kann keine Rede davon sein, Rousseau habe ohne außerpädagogische Prämissen gedacht. Das Gegenteil ist der Fall – der erste Satz des *Emile*

wird uns davon in höchst massiver Weise in Kenntnis setzen, wird uns konfrontieren mit einer metaphysischen These. Aber darauf bezieht sich meine Behauptung, Rousseau habe das in der Erziehung selbst enthaltene Ziel herausgearbeitet, gar nicht, sondern allein darauf, das Rousseau eine gegenüber aller vorherigen Pädagogik neue Fragestellung durchsetzte, die Frage nämlich, was das denn eigentlich sei, die Erziehung. Ist es die mehr oder weniger funktionierende Apparatur, mit der die Erziehergeneration der Jugend den Willen aufzwingt, die Heranwachsenden nach dem Bilde der Älteren formt, oder ist Erziehung etwas, was das Eigene im Kind und Jugendlichen respektiert und von daher Auftrag und Legitimation erhält, gewissermaßen stellvertretend für den Unmündigen, der noch nicht zur Vertretung seiner selbst befähigt ist. Wenn man die Sache so, von Rousseaus Frage her sieht, bekommt man eine andere Einstellung zur Erziehung. Ob die Jugend das verwirklicht, was die ältere Generation sich vorgestellt hat, oder ob die Jugend anders wird, als die Erzieher gedacht und gehofft haben, war immer ungewiss. Für eine normative Pädagogik ist das nur als ein betrüblicher Tatbestand zu konstatieren; den Grund für diesen betrüblichen Tatbestand muss man dann in der relativen Wirkungslosigkeit pädagogischer Bemühungen bzw. in den unerwünschten und nicht vorhergesehenen Nebenwirkungen, die bestimmte erzieherische Maßnahmen mit sich bringen, weil das Wissen über die Bedingungen des Handlungserfolges lückenhaft sind oder weil der erzieherische Zugriff Lücken hat, suchen. Davon handelt auch Rousseau, wie wir noch sehen werden. Betrachtet man indessen den beklagenswerten Sachverhalt von der Rousseauschen Frage, nach dem eigenen Ziel der Erziehung, dann muss sich das Urteil zwangsläufig ändern, weil Erziehung den Menschen zur Mündigkeit, zur Selbstständigkeit, zu eigenem Urteil, zur Vertretung dessen, was er selbst ist und will, zu führen hat. Wenn die Erzogenen genau so würden und genau so handelten, wie die Erzieher es für den Zögling vorgedacht haben, so würde die Erziehung ihr eigenes Ziel gerade nicht erreicht haben. Das wäre eine ausdrücklich pädagogisch formulierte Zielsetzung, die Rousseau selbst so nicht ausformuliert hat, die aber erst nach Rousseau und aufgrund seines Ansatzes möglich geworden ist. (Das also wäre zum ersten möglichen Missverständnis zu sagen, zu dem Missverständnis nämlich, die Frage nach der eigenen pädagogischen Zielsetzung impliziere die Behauptung, es gäbe bei Rousseau keine außerpädagogischen Prämissen.)

(2) Aber nun ist ein weiteres Missverständnis möglich, nämlich als ob eine eigene pädagogische Zielsetzung unterstelle, Erziehung folge in einem von sozialen Zwängen freien Raum und die Pädagogik könne sie überhaupt von allen anderen Weltbezügen dispensieren. Diese Auslegung liegt in der Tat bei Rousseau – oberflächlich gesehen – nahe. Sie wird uns im Laufe der Textlektüre immer wieder beschäftigen. Sie liegt nahe, weil die Erziehung des *Emile* zwar nicht in einem gesellschaftsfreien, aber doch in einem sozial sehr verdünnten Raum erfolgt. Indessen handelt es sich beim *Emile* um eine Utopie. Rousseau hatte schon vor der Niederschrift des *Emiles* die revolutionäre These gefasst, dass das vergesellschaftete Leben des Menschen immer

schon eine eingeschränkte Form menschlicher Möglichkeiten sei. Und darum stellte Rousseau der wirklichen, der gesellschaftlichen Erziehung das utopisch-gesellschaftsferne Gegenbild gegenüber, um radikal ein unerhörtes Urteil fällen zu können, nämlich dass der Mensch durch die Erziehung entartet: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt“, so beginnt der *Emile*. „alles entartet unter den Händen des Menschen“, d.h. der Mensch ist „gut“ geboren, aber er verdirbt unter dem erzieherischen Zugriff des Menschen. Doch den Sinn einer Utopie kann man gar nicht besser verfehlen als dadurch, dass man die Utopie wörtlich nimmt. Wörtlich aber müssen wir Rousseau zunächst einmal nehmen, um den originalen Gedankengang zu rekonstruieren und ihm dann allerdings in einen theoretischen Erkenntniszusammenhang zurückzuübersetzen, der die Utopie dann fruchtbar zu machen vermag.

Im 75. Stück der hamburgischen Dramaturgie schreibt Lessing, Aristoteles wolle „überall aus sich selbst erklärt werden“. Ein Kommentator der Poetik müsse „vor allen Dingen die Werke des Philosophen von Anfang bis zum Ende lesen“; er werde die für sein Vorhaben wichtigsten Aufschlüsse entdecken, wo er sie zuallerletzt erwarte. Im 38. Stück der hamburgischen Dramaturgie legt Lessing dar, wie er es hält, wenn er bei Aristoteles oder bei einem Autor gleichen Ranges auf einen Widerspruch zu stoßen meint. Der betreffenden Stelle widmet er verdoppelte Aufmerksamkeit; ist er doch überzeugt, dass ein Aristoteles sich nicht so leicht widerspricht. Erst wenn „aus dem ganzen Zusammenhang seines Systems zu ersehen ist, wie und wodurch er zu diesem Widerspruch verleitet wurde“, räumt er ein, dass ein solcher vorliegt. Wenn ihm diese Erklärung aber misslingt, so hält er den Widerspruch für bloß scheinbar; denn mehr als seinem Autor misstraut er sich selbst. Wir wollen es im Folgenden mit Rousseau nicht anders halten: Es soll nicht erlaubt sein, eine einzelne Stelle gegen den ganzen *Emile* zu isolieren und in interpretatorischer oder kritischer Absicht auf die unstreitige Positivität des Wortlautes zu pochen. Doch ebenso unstatthaft wie diese von Lessing „Kalmäuserei“ genannte Haltung sind Aussagen über den *Emile* und vollends über die Geistesart Rousseaus, die sich nicht anhand des Textes belegen lassen.