

Tenorth, Heinz-Elmar

## **Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren**

*Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 117-134. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 28)*



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 117-134 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218385 - DOI: 10.25656/01:21838

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218385>

<https://doi.org/10.25656/01:21838>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

28. Beiheft

# Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit

Pädagogische Beiträge zur Moderne

Herausgegeben von Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Aufklärung, Öffentlichkeit und Bildung* : pädagogische Beiträge zur Moderne / hrsg. von Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 28)

ISBN 3-407-41128-6

NE: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprinttechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck: Druck Partner Rübemann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41128-6

# Inhalt

Vorwort .....	7
JÜRGEN OELKERS	
Einleitung: Aufklärung als Lernprozeß .....	9
ALASDAIR MACINTYRE	
Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit .....	25
WALTER FEINBERG	
Die öffentliche Verantwortung der öffentlichen Bildung .....	45
JAN MASSCHELEIN	
Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität .....	59
JÜRGEN OELKERS	
Bürgerliche Gesellschaft und pädagogische Utopie .....	77
HARTMUT TITZE	
Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne .....	99
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren .....	117
HANS-CHRISTIAN HARTEN	
Aufklärung, Öffentlichkeit und Terreur in der Französischen Revolution .	135
FRITZ OSTERWALDER	
Concordet – Instruction publique und das Design der Pädagogik als öffentlich-rechtliche Wissenschaft .....	157
LUCIEN CRIBLEZ	
Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems – Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern .....	195
Hinweise zu den Autoren .....	219

# Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik

Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren  
Kritikern zu bewahren

## I.

Die „Aufklärung“, Signum für die Epoche der „klassischen Moderne“, bedarf auch unter Pädagogen nicht erneuter Lobrede oder gar der Rehabilitierung. Sie ist, zwar weitgehend enthistorisiert, aber normativ eindeutig, als Leitformel der bürgerlichen Gesellschaft unbestritten anerkannt, sogar dann, wenn mit der „Dialektik der Aufklärung“ die nichtintendierten, aber anscheinend unausweichlichen Folgen der Freisetzung der Vernunft erörtert werden.

Die „Pädagogik der Aufklärung“ dagegen und auch die Erziehungslehre der Philanthropen werden selbst von Pädagogen allenfalls als historisches Thema gewürdigt, ohne daß ihnen noch systematische Legitimität zugestanden würde. Bei wohlmeinenden Theoretikern wird zwar gelegentlich eingeräumt, daß das pädagogische Problem der Moderne in der Aufklärungspädagogik vielleicht schon geahnt werde, dann aber doch bemängelt, daß sie zur Bearbeitung oder Lösung des Problems nichts Entscheidendes beigetragen habe. Das Basalproblem der Moderne, d.h. – für die Kritiker der Philanthropen – die „Reflexion und Konstruktion der Bedingungen der Möglichkeit der praktischen Konstitution des Menschen als Subjekt“ (EULER 1989, S. 422 u.ö.), werde jedenfalls verfehlt.

Systematisch gesehen, wenn auch im Detail hier und da elaborierter, im Ton kritischer, im Duktus gelegentlich radikaler und gegen Einwände nicht immer gefeit<sup>1</sup>, wiederholt die aktuelle Kritik der Aufklärung damit ein schon historisch anzutreffendes Argument: NIETHAMMERS Polemik des „Humanismus“ gegen den „Philanthropinismus“ (von 1808) oder die Attacke von EVERS gegen die „Bildung zur Bestialität“ (von 1807) stehen dafür exemplarisch. Im Schatten der bildungstheoretischen Auslegung pädagogischer Probleme der Moderne gilt die Epoche der Aufklärung allenfalls als der „unentfaltete Widerspruch“ (EULER 1989, S. 235) und ihre pädagogische Theorie als „überwunden“ (jüngst noch HERRMANN 1988, S. 73). Weder ihr empirisch orientiertes Wissenschaftsprogramm noch die utilitaristische Sozialphilosophie oder der pädagogische Pragmatismus können vor dem Gerichtshof individualitätstheoretischer Erwartungen und sozialphilosophischer Analysen systematisch bestehen.

In dieser so übersichtlich geordneten Situation ist der Versuch einer Rehabilitation der Aufklärungspädagogik vielleicht überraschend, jedenfalls ist er nicht selbstverständlich. Ich versuche im folgenden dennoch, die Erziehungsreflexion der Aufklärung als pädagogische Denkform der Moderne gegen die Kritik in ihr Recht zu setzen und die spezifische Superiorität zu zeigen, die sie gegenüber bildungstheoretischer Reflexion zu beanspruchen vermag. Dabei will ich zunächst die Eigenart dieser Denkform an ihrer historischen Gestalt, dann ihre systematischen Implikationen zeigen und sie schließlich gegen den Duktus bildungstheoretischer Reflexion nicht nur in ihrer Differenz, sondern auch in ihrer genuinen Leistung charakterisieren.

## II.

Trotz des großen Umfangs und der unverkennbaren, nach Gesellschafts- und Wissenschaftstheorie nicht zu leugnenden internen Differenzen der Aufklärungspädagogik ist es wohl legitim, den Referenzraum der eigenen Analyse auf die pädagogische Diskussion im „Revisionswerk“ zu begrenzen<sup>2</sup>. Noch hier belege ich meine Argumente im wesentlichen mit den Kommentaren der Philanthropen zu ROUSSEAU „Emile“<sup>3</sup>.

Beginnend mit dem 12. Band lassen die Philanthropen seit 1789 ja nicht nur eine Übersetzung des „Emile“ erscheinen, sie geben dem Leser zugleich in einer unablässigen Sequenz von Anmerkungen eine Lesehilfe und einen Kommentar zu ROUSSEAU, getreu ihrer Absicht: „Emile will überall mit Bedacht gelesen werden“ (TRAPP, Bd. 14, S. 3). Diese Kommentare können wohl mit guten Gründen als repräsentativer Ausdruck der Praxis pädagogischen Denkens der Aufklärung verstanden werden. Sie sind zugleich für die erneute Konfrontation von Aufklärungsgedanken und Aufklärungskritik besonders signifikant, weil – in der Kritik bis heute – die Auslegung von ROUSSEAU zum Maßstab geworden ist, die theoretische Dignität moderner Pädagogik zu bewerten<sup>4</sup>.

Die hier genutzten Kommentare, gelegentlich und in Teilen schon rezipiert und kommentiert (u.a. WOTHGE 1954/55; KERSTING 1987), aber noch nicht umfassend analysiert, gelten in der Regel den Beobachtern als Belegstücke für alle Fehler und Eigentümlichkeiten der aufklärungspädagogischen Denkungsart: zwar offen für den neuen Geist der Erziehung, wie ihn vor allem ROUSSEAU repräsentiert, seien sie in der konkreten Form der Aneignung der pädagogischen Moderne letztlich doch nur besserwisserisch, kleinkariert und korrektursüchtig, beckmesserisch präzisierend, abwertend und abwiegelnd, angesichts der Kritik ROUSSEAUS umdeutend und euphemisierend. Insgesamt versäumten es die Kommentare damit, folgt man den Kritikern, den erhabenen Gedanken von den Widersprüchen der Moderne und das notwendige Bewußtsein von den Aporien der Bildungsproblematik und -theorie adäquat zu erfassen, die ROUSSEAU im „Emile“ schon vortrage.

Meine These lautet eher, daß der Text des „Emile“ und die Kommentare der

Philanthropen zwar zwei differente Denkformen zeigen und Unterschiede belegen, daß diese Unterschiede aber nicht erlauben, die zu Recht konstatierte Differenz den Philanthropen als Defizit zuzurechnen. Für eine gerechte Würdigung der Aufklärungspädagogik scheint es vielmehr sinnvoll, die Differenz der Denkformen selbst als Folie zu interpretieren, auf deren Hintergrund sich in der Defizitbehauptung der Kritiker einige in der Regel unausgewiesene, insofern aber der Aufklärung bedürftige Prämissen zeigen, deren problematische Konsequenzen erst im Vergleich mit der Aufklärungspädagogik sichtbar werden. Anders gewendet, die Philanthropen wußten ROUSSEAU sehr wohl zu lesen, sie taten es aber, anders als die emphatisch eingestimmten, bildungstheoretisch inspirierten ROUSSEAU-Interpreten und Aufklärungskritiker der Gegenwart, aus der Distanz und mit großer Nüchternheit. Sie studierten den „Emile“ zwar mit Sympathie, aber nicht ohne Reserve. Im Ergebnis lernen und lehren sie deshalb mehr als man ihnen gemeinhin zubilligt.

### III.

Selbstverständlich, ROUSSEAUS „pädagogische Denkform“ (OELKERS 1983, S. 801 und passim), das rhetorische Spiel mit dem Unwahrscheinlichen, Unmöglichen und Paradoxen ist historisch wie aktuell das zentrale Problem. Von den heutigen Kritikern wird es als Anlaß genommen, in einer Radikalisierung der Vorgaben ROUSSEAUS das theoretische Problem der Bildung des Subjekts in der Moderne in der Figur von den „Widersprüchen“ und „Antinomien“ pädagogischer Arbeit zur Unlösbarkeit zuzuspitzen. Die Philanthropen übersehen nicht etwa die zentrale Stellung des rousseauistischen Spiels mit dem Denken, mit der Erfahrung und der Wirklichkeit, sie suchen aber eine andere Strategie des Umgangs mit den Paradoxen.

Schon in der ersten Fußnote zum „Emile“, bereits zum Text der „Vorrede“, erarbeiten sie sich die Distanz zu ROUSSEAU, die dann auch weiter regiert. Das geschieht zunächst durch die Annahme, daß ROUSSEAU selbst „die Mängel seines Buches gefühlt habe“ – „und wer, der mit kaltem Blick liest, was er im Feuer der Begeisterung schrieb, fühlt sie nicht mit ihm“ (TRAPP/STUVE/CAMPE/RESEWITZ/HEUSINGER 12, S. 3)<sup>5</sup> –, dann durch systematische Vermutungen über die Ursachen solcher Mängel in ROUSSEAUS Denkform. Deren Grenzen signalisieren die Philanthropen denn auch bereits zu Beginn ihrer Kommentare und in mehrfacher Hinsicht (und sie lassen dabei, ex negativo, auch schon die Präferenzen ihrer eigenen Reflexion erkennen). Drei Aspekte scheinen mir für die systematische Analyse dieser pädagogischen Denkform vor allem von Bedeutung:

Unter Berufung auf GARVES Kritik der Rhetorik beharren die Philanthropen (i) darauf, „daß es sehr wenig schön gesagte Gedanken gibt, die nicht, um schön zu werden, etwas hätten müssen übertrieben werden“ (12, S. 4). ROUSSEAU aber „wollte schön schreiben, er mußte schön schreiben, um die Aufmerksamkeit seines Zeitalters, seiner Nation, auf die verkannte Wichtigkeit seines Gegenstandes rege zu

machen“ (12, S. 4/5), so daß ihn auch „das Loos des schönschreibenden Philosophen traf“ (ebd.). Sein Text zeige in Stil und Argumentation die unerwünschten Konsequenzen, die mit der Differenz von „rednerischer Schönheit“ und „philosophischer Genauigkeit“ (CAMPE 12, S. 29) immer verbunden seien.

Der zweite Einwand der Aufklärungspädagogen gründet sich auf den Systemanspruch (ii), den die Philanthropen vertreten, und dann auf die Beobachtung, „daß R[ousseau]. weder anfänglich noch nachher, als ihm das Werk unter den Händen wuchs, ein System der Erziehung, sondern nur eine Sammlung von pädagogischen Beobachtungen und Reflexionen liefern wollte“ (12, S. 5). Anders als man von einer Analyse mit systematischem Anspruch erwarten dürfe, führe ROUSSEAU „seine Leser spazieren“, so daß die Leser auch die Konsequenzen in Rechnung stellen müßten: „Sie haben Unrecht, wenn sie auf einem Spaziergange etwas anderes erwarten, als was auch der beste Kopf geben kann, lebhaftige Äußerungen über auffallende Mängel und Gebrechen, lehrreiche Winke zur Abhelfung derselben“ (ebd.). ROUSSEAU gebe aber „nichts als den Grundriß zu dem neuen Lehrgebäude der besseren Erziehung und auch diesen nur unvollkommen“ (TRAPP/STUVE/CAMPE/RESEWITZ/HEUSINGER 12, S. 6).

„Endlich“ – das (iii) ist der hier vielleicht wichtigste Aspekt – erwähnen die Philanthropen auch ausdrücklich die zentrale Stilfigur der Argumentation im „Emile“, denn es „ist bekannt, daß R[ousseau]. die Paradoxie, oder wenn man lieber will, daß die Paradoxie ihn liebte, daß sie sich ihm, vielleicht wider seines Wissen und Willen aufdrang und ihn bei der redlichsten Wahrheitsforschung unvermerkt beschlich. Das Loos vieler großer Geister von seiner Art und in seinen Umständen“ (12, S. 6). Bei aller Anerkennung, die von den Philanthropen gegenüber paradoxierender Argumentation aufgebracht wird, weil „paradoxe Gedanken oder Gedankenwendungen, so // wie sie einem R[ousseau]. entschlüpfen – zum Nachdenken reizen... und dadurch der Entdeckung der Wahrheit beförderlich werden“, sie betonen auch die Grenzen. Denn – wenden sie ein – „so muß auf der anderen Seite doch auch eingeräumt werden, daß sie diesen Nutzen nur bei denkenden Köpfen stiftet“ (12, S. 6/7). Dieses Argument führt schließlich dazu, die Legitimität der pädagogischen Denkform grundsätzlich zu sehen, denn „kann die Ausbildung des Menschen zum Menschen ohne Gesellschaft und bürgerliche Verhältnisse nicht Statt finden, so ist das ganze Raisonement umsonst“ (STUVE/ RESEWITZ/CAMPE 12, S. 53).

Damit wird, nach der Kritik, bereits der eigene Anspruch und Status der Philanthropen angedeutet. Sie fühlen sich als die „Adepten“ einer Lehre, die für diejenigen ausgelegt und erläutert werden muß, die theoretisch nicht geschult sind. Sie fühlen sich aber auch als Adepten, die den „Mysterien der Erziehungskunst“, die ROUSSEAU liefert, noch dann einen begründeten Sinn abgewinnen können, wenn sie „eingehüllt“ vorliegen (12, S. 7), und sogar dann, wenn der Meister selbst nicht klar und präzise genug schreibt oder sich selbst mißversteht. Ihre Aufgabe wird es also, „seine Poesie in Prosa zu übersetzen, seinen Rednerschmuck von seiner Philosophie zu scheiden, seine Lücken auszufüllen, seine Fragmente zu ergänzen, seine

Behauptungen auf dem Probierstein der Vernunft und Erfahrung zu prüfen, Mißdeutungen und Mißanwendungen seiner Lehre zu verhüten, die großen theuren Wahrheiten, wovon er voll ist, in ein solches Licht zu stellen, das auch schwächere Augen nicht hindert, sie wahrzunehmen, und sich mit ihnen zu befreunden“ (TRAPP/STUVE/CAMPE/RESEWITZ/HEUSINGER 12, S. 8).

#### IV.

Auf diesem Hintergrund und mit diesem Anspruch schreiben die Philanthropen ihre Kommentare, im Duktus der angedeuteten Generaleinwände gegen den Redner ROUSSEAU, gegen den unsystematischen ROUSSEAU, gegen den von seinen Paradoxa verführten ROUSSEAU. Immer neu (i) erfährt der Leser deshalb, daß „der gute Rousseau“ seinen rhetorischen Absichten Tribut entrichte und wieder einmal „übertreibe“ (z.B. 12, S. 60, 77, 80, 373 u.ö.) oder den „Extremen“ verfallende (z.B. 12, S. 361, 526 u.ö.). In zahlreichen Kommentaren wird (ii) gleichzeitig die rousseausche Argumentation auf ihre logische Stringenz und empirische Geltung geprüft. In präzisierenden Sätzen zeigen die Philanthropen dann, was ROUSSEAU – nach ihrer Ansicht – begründet meinen könne (z.B. 12, S. 66) und wo der diskussionswürdige Kern seiner Behauptungen liege, wie sie im Lichte der „Erfahrung“ bestehen könnten (z.B. 12, S. 520 u.ö.) und wo sie „offenbar unrichtig“ seien (12, S. 29 u.ö.) oder gar „falsch, ganz falsch“ (12, S. 49). Diese Ausführungen gehören zunächst in das allgemeine Organon der Kritik, zur generellen Absicht, Differenzen zwischen schöner Rede und theoretischer Analyse zu zeigen, Begriffe und Behauptungen zu präzisieren. Die Kritik spiegelt zum anderen die Absicht der Pädagogen, Aussagen über die Wirklichkeit und Möglichkeit der Erziehung an der Erfahrung zu prüfen und von da aus zu kritisieren.

Den systematischen Kern der – bis heute kontroversen – ROUSSEAU-Interpretation erreichen die Kommentare der Philanthropen aber (iii) erst dann, wenn sie sich mit den von ROUSSEAU behaupteten und argumentativ beanspruchten „Paradoxa“ und „Widersprüchen“ beschäftigen. Die Philanthropen sehen sich von paradoxierenden Argumenten besonders herausgefordert, und zwar wissenschaftslogisch, aber auch wegen der Praxis der Erziehung. Paradoxa verlangen ja immer nach systematischer Präzisierung, und paradoxe Empfehlungen an den Akteur nach kluger Übersetzung (schon aus logischen Gründen, weil die Negation die Position nicht einschließt). Bei ROUSSEAU besteht die empfohlene Praxis aber primär in der Negation des Hergebrachten, in der relativ pauschalen Empfehlung der Alternative oder im Plädoyer für das Nicht-Handeln als angemessenen Handlungstyp. Die paradoxe Rede ist deshalb nicht selten zugleich auch „ungereimt“ (12, S. 9) oder „dunkel“ und „widersinnig“ (VILLAUME 3, S. 443). Sie regt das Denken nicht nur produktiv an, sondern verlangt auch nach Aufklärung, besonders für die, die sich durch solche Redeweise verführen lassen.

Auch mit den Paradoxa und Widersprüchen gehen die Philanthropen deshalb in

der Weise um, die ihre mit „kaltem Blick“ (12, S. 3) vorgetragene Wertung des Textes immer charakterisiert – in der Abwehr des rhetorischen Überschwangs, in der Präzisierung der Behauptungen und im kontinuierlichen Versuch, die paradoxiierende Argumentation auch wirklich als Paradox zu erweisen, d.h. als „scheinbare Widersprüche“ (besonders pointiert: VILLAUME 3, S. 542 u.ö.). Sie zeigen damit den Text und seine paradoxen Argumente als Konsequenz der rousseauschen – oder anderer – Denkweisen, aber sie lesen die Paradoxa nicht als systematisch notwendige und unausweichliche Artikulation von Widersprüchen, die durch die Tatsachen und den Sachverhalt selbst gestützt sein könnten.

Wiederholt findet sich ROUSSEAU daher zunächst mit dem Vorwurf konfrontiert, er zeige „solche Fehler im Denken“, wie sie „ein selbst mittelmäßig gründlicher Denker... sich... nicht zu Schulden kommen lassen“ sollte (EHLERS 12, S. 55). Ein solcher, wiederkehrend monierter Fehler besteht nach Meinung der Philanthropen z.B. in der Verwechslung von Allgemeinem und Besonderem: „Der Mißverstand liegt offenbar wieder darin, daß R[ousseau]. abermals im Allgemeinen und ohne Einschränkung behauptet, was nur gewissermaßen und theilweise wahr ist“ (CAMPE 12, S. 48). Gleichzeitig prüfen sie die Geltung der behaupteten Paradoxa an der Erfahrung, erklären die Kritik und die vermeintliche Widersprüchlichkeit dann z.B. im Blick auf „unsere damalige Weltverfassung“ (CAMPE 12, S. 48), so daß die Widersprüche deswegen keineswegs generell behauptet werden dürften, oder sie wehren sie „aus der Erfahrung“ anderer Phänomene ab (EHLERS 12, S. 55), so daß der paradoxe Befund nur als kontingent erscheint, keineswegs systematisch.

Diese kontinuierlich zu studierende Kommentartechnik findet sich auch bei den gewissermaßen klassischen Belegstellen für die von ROUSSEAU behaupteten Paradoxa und ‚Widersprüche‘, beim Plädoyer für ‚negative Erziehung‘, in der Entgegensetzung von ‚Natur‘ und ‚Kultur‘ sowie in der Opposition von ‚Mensch‘ und ‚Bürger‘. Diese „pädagogisch-politischen Widersprüche“ (HERRMANN 1987, S. 46ff.) sind ja auch für die aktuelle Diskussion von besonderer Bedeutung, so daß es lohnend ist, den Argumenten der Philanthropen hier etwas ausführlicher zu folgen.

Das Plädoyer für ‚negative Erziehung‘ wird dann von ihnen zuerst mit Präzisierungen konfrontiert. ROUSSEAUS Empfehlung – „Diesen seltenen Menschen zu bilden, was haben wir zu thun? Viel ohnstreitig; zu ver-//hindern, daß nichts geschehe“ (12, S. 65//66) – wird so übersetzt und erläutert: „Nämlich nichts Übereiltes, nichts Unnatürliches, nichts Schädliches“ (CAMPE 12, S. 66). Gleichzeitig wird die Akzeptanz seiner Vorschläge von dieser Art der Präzisierung abhängig gemacht: „Hätte R[ousseau]. diese Einschränkungen hinzugefügt, würde niemand etwas dawider einzuwenden haben können.“ Schließlich zeigen die Philanthropen, hier CAMPE, wiederum Verständnis für ROUSSEAUS Stilprinzipien: „Aber dann wäre seine Behauptung auch nicht frappant gewesen, und das sollten alle seine Äußerungen nun einmal seyn“ (CAMPE 12, S. 66). Aber, das ist das letzte Bedenken der Adepten, die an die ‚gemeinen‘ Leser denken, mit solchen Argumentformen führe ROUSSEAU die ‚Leser, die nicht alles prüfen, oder prüfen können, nur zu leicht irre“ (EH-

ELERS/RESEWITZ/CAMPE 12, S. 66). Ihr wichtigstes Ergebnis in der Diskussion des ersten Paradoxons ist jedenfalls, daß auch Nicht-Handeln als ein Handeln aufgefaßt wird, über das aus der Erfahrung rasonniert werden kann.

In der Analyse des von ROUSSEAU als unauflösbar beschriebenen Konfliktes von Mensch und Bürger verfährt der Kommentar in vergleichbarer Weise. ROUSSEAUS Prämisse – daß „derjenige, der in dem bürgerlichen Stande die Empfindungen der Natur die Oberhand will behaupten lassen“, nicht weiß, „was er will. Immer im Widerspruche mit sich selbst, stets hin- und herschwankend zwischen seinen Neigungen und seinen Pflichten, wird er nie weder Mensch noch Bürger seyn“ (12, S. 56) – diese Stelle kommentiert EHLERS knapp und nur so: „Findet nur bei einem mangelhaften Erkenntniszustande, den man nur in wenigen Fällen nicht ver//meiden kann, Statt“ (EHLERS 12, S. 56f.).

Auch gegen ROUSSEAUS These, daß wegen des „einander nothwendigerweise entgegengesetzten“ Status von Mensch und Bürger auch öffentliche und private Erziehung „einander entgegengesetzte Formen von Lehre und Erziehung“ seien, wird der Zweifel formuliert. Einerseits so, daß die Philanthropen der von ROUSSEAU zur Stützung benutzten Auslegung von PLATOS ‚Staat‘ widersprechen (EHLERS/RESEWITZ 12, S. 58). Andererseits versuchen sie die Kritik in der Weise, daß sie ROUSSEAUS generelle Unterstellung bezweifeln, daß vor allen Statusfragen der Mensch durch die Erziehung „nur erst Mensch“ zu werden habe. Diesmal wird – von EHLERS und VILLAUME – von zwei Seiten aus Kritik vorgetragen. EHLERS argumentiert gesellschaftstheoretisch, wenn er als Bedingung für die Forderung „erst Mensch“ notiert: „Aber ein für die menschliche Gesellschaft überhaupt und für die bürgerliche Gesellschaft, wozu er gehört, doch zugleich gebildeter Mensch“; VILLAUME wiederum widerspricht aus der Erfahrung, indem er die Geltung der ROUSSEAUSchen Hoffnungen und Erwartungen an die Erziehung systematisch und empirisch diskutiert: „Diese Stelle, die so glänzend ist, hält, meines Erachtens, die Prüfung nicht aus“ (EHLERS/VILLAUME 12, S. 72).

VILLAUME begründet das in einer erstaunlichen Auslegung des ROUSSEAUSchen Arguments, die zeigt, daß die Erwartung der Philanthropen an die Erziehung trotz der primär pädagogischen Orientierung dennoch mit den eigenen gesellschaftstheoretischen Prämissen in Konflikt gerät, ohne daß VILLAUME diesen Konflikt zu einem Widerspruch stilisiert, der ohne Auflösung oder Möglichkeit der Bearbeitung ist. VILLAUME erklärt den Konflikt vielmehr historisch-gesellschaftlich, als Ausfluß eines Vorurteils, so daß er schließlich sogar von den „Vorurtheilen der Gesellschaft“ sprechen kann:

„Wenn – Mensch seyn – mit dem – Bürger seyn – niemals in Collision käme, ja, dann wäre es gut. Wenn aber – Mensch seyn – so viel heißt, als den vollen Sinn der Freiheit haben, auf die Gleichheit mit anderen Anspruch machen, die natürlichen Rechte der Menschheit fordern; wenn es heißt, von allen Zusätzen zu der Natur, von allen Bedürfnissen und Vorurtheilen der Gesellschaft frey seyn; dann steht die Menschheit der Gesellschaft entgegen; dann wird derjenige, welcher gelernt hat – ein Mensch zu seyn – nicht gut in die Gesellschaft passen“ (VILLAUME 12, S. 72)<sup>6</sup>.

Aber diese hypothetische Denkfigur zeigt an, daß diese Annahmen für VILLAUME

wenig plausibel sind, jedenfalls nicht plausibel genug, um die Alternative von ‚Mensch‘ und ‚Bürger‘ als unlösbar aufzufassen. „Unmöglich“ ist nur die Hoffnung, „die ganze Menschheit veredeln“ zu wollen (VILLAUME 3, S. 438), aber Erziehung, die sich dem Menschen und Bürger gleichermaßen verpflichtet fühlt, bleibt dennoch eine legitime Erwartung.

VILLAUME gibt zugleich auch, schon im Kommentar zum „Emile“, eine Erläuterung des ROUSSEAUSCHEN Paradoxes von Mensch und Bürger, die ihm einen historisch-gesellschaftlichen und politischen Sinn unterlegt und daher die Erziehungsarbeit praktisch orientiert, statt sie in Unmöglichkeiten zu führen: Seine Lesart der ROUSSEAUSCHEN Rede vom Widerspruch ist, „daß er die Einschränkung der Erziehung für höhere und wohlhabende Stände“ kritisiert; nur das sei ROUSSEAU wahres Argument, „und da hat er vollkommen Recht“ (VILLAUME 12, S. 73). VILLAUMES Egalitätserwartung wiederholt deshalb in politischer Hinsicht, was ROUSSEAU als pädagogische Prämisse nach Meinung der Philanthropen generell annimmt. Die Stelle – „Wir müssen demnach unsren Ansichten mehr Allgemeinheit geben, und in unsrem Zöglinge nur den Menschen in abstracto... betrachten“ (12, S. 75) – kommentiert CAMPE: „Der Ausdruck ist freilich nicht recht passend, aber das, was R[ousseau]. damit sagen will, ist doch ganz richtig, dies nämlich: daß wir in Ansehung der Vorbereitungen unsers Zöglings auf die Zufälle des menschlichen Lebens, nicht auf eine bestimmte Lage, auf ein bestimmtes Glück, sondern vielmehr auf alles das Rücksicht nehmen müssen, was einem Menschen, als Menschen, begegnen kann“ (CAMPE 12, S. 75). Das heißt aber, CAMPE wendet pädagogisch, auf das Handeln bestimmt, nahezu curriculumtheoretisch, was ROUSSEAU als Prinzip der legitimen Erziehung (und als Habitus und Denkform des Pädagogen) allgemein versteht.

Aber ein genereller Widerspruch von Mensch und Bürger wird von den Philanthropen – wie im übrigen auch von KANT – nicht akzeptiert, denn „das eine schließt ja nie nothwendigerweise das andre aus“ (EHLERS/RESEWITZ/CAMPE 12, S. 76). RESEWITZ, der sich sicherlich am standhaftesten weigert, die von ROUSSEAU behaupteten Widersprüche als unaufhebbar anzuerkennen, meldet deshalb auch recht bald seine systematische Opposition an: „Da der Mensch offenbar zur Gesellschaft bestimmt, und durch die Gesellschaft erst eigentlich zum Menschen gebildet wird, so können sich beide Erziehungen nicht widersprechen, und es muß ein Punct seyn, wo sie zusammentreffen können, wenn dieser Punct gleich schwer zu finden seyn sollte“ (RESEWITZ 12, S. 48). Einer dieser Punkte aber ist für ihn, wie seine weiteren Kommentare zeigen, sicherlich die Praxis der Erziehung selbst.

Die ist nun, folgt man ROUSSEAU und seinen Ausführungen über die Autorität des Erziehers, selbst nicht frei von paradoxen Elementen. Von „wohlgeordneter Freiheit“ spricht er und vom „Joch der Notwendigkeit“ und löst damit bei den Philanthropen einerseits Zustimmung, andererseits Präzisionsanstrengungen aus. Die These von der „wohlgeordneten Freiheit“ findet dabei durchaus Zustimmung, wenn auch mit leichtem Tadel für den „Emile“ und für die Selbstwidersprüchlichkeit der doch nur vermeintlich negativen Erziehung: „Aus Rousseaus bisherigen

Vorschriften wird der gewöhnliche Leser aber nicht leicht das herausleiten, was zu einer wohlgeordneten Freiheit erforderlich ist. Sonst sehr wahr!“ (EHLERS/TRAPP/RESEWITZ 12, S. 364).

Die rousseausche Rede vom „harten“ und „schweren Joch der Notwendigkeit“ wird wiederum Anlaß, seine Argumente zu präzisieren, zunächst pädagogisch: „Aber doch nicht als hart, als schwer, sondern bloß als unvermeidlich, in sofern der Erzieher durch Wort und That dazu beitragen kann, wie ein Kind die Nothwendigkeit fühlt. Und von selbst, sollte ich meinen, wird es nicht viel Hartes und Schweres darin finden“ (TRAPP/RESEWITZ/CAMPE 12, S. 357). Andererseits wird erneut ROUSSEAUS Denkweise kritisiert: „Das R[ousseau]. die Nothwendigkeit als ein hartes und schweres Joch fühlte, kam daher, daß er sie sich so dachte. Und dies kam wieder daher, daß er sie mit dem entgegengesetzten möglichen, freilich bloß in der Idee möglichen, Zu-//stande der Freiheit verglich.“<sup>7</sup>

Hier klingt dann auch schon das Argument ad personam an, mit dem sich die Philanthropen, ohne theoretische Begründung, gegen ROUSSEAUS Thesen gelegentlich ebenfalls wehren: Die „Unzufriedenheit mit der Welt, die er kannte, mischt sich hier in alle seine Behauptungen“, meint RESEWITZ (RESEWITZ 12, S. 69), und gemeinsam mit CAMPE und EHLERS erkennt er an ROUSSEAU den Fehler, den um 1900 dann die Lehrer an ihren Schülern kritisieren werden, die „Tadelsucht“ eines Menschen, der „weder für die wirkliche Welt“ etwas „taugen“ wird, so wenig wie „noch die wirkliche Welt für ihn“ (12, S. 67). Aber diese Abwehr bleibt doch eher randständig, wenn die Stelle auch eine bedeutsame Erziehungsmaxime der Philanthropen noch einmal erkennen läßt: „Jeder Mensch muß, die jedesmalige Welt sey, wie sie wolle, eben für seine Welt von einem weisen Erzieher gebildet und geleitet werden“ (ebd.).

## V.

Was, außer dem Lob des „weisen Erziehers“, das die Kommentare in den Kontext der Klugheitslehren verweist, aus dem sie ja auch stammen, schließt die Kommentare weiter zur Einheit zusammen? Wie bestimmt sich die Denkform der Philanthropen im Unterschied zu der ROUSSEAUS? Bestimmend ist zunächst der pragmatische Impuls, die Tatsache, daß die Philanthropen im Dual von möglich und unmöglich schematisieren, und deshalb dort, wo ROUSSEAU in paradoxierender Redeweise von den Unmöglichkeiten spricht, primär das Wirkliche sehen und an dessen Möglichkeit glauben.

Die Aufklärungspädagogen führen deshalb auch schon sehr früh, und zugleich mit den systematischen Kriterien zur Beurteilung von Argumenten, ein weiteres Kriterium zur Beurteilung der Theorie ein, das Kriterium der praktischen Brauchbarkeit. Daraus ergibt sich dann auch ein qualifiziertes Urteil über die pädagogische Bedeutung des „Emile“ und seiner impliziten und expliziten Erziehungslehre, im besonderen und grundsätzlich.

Auf die Frage: „Kann man denn aber die Rousseausche Methode brauchen?“

gibt VILLAUME bereits zu Beginn die grundsätzliche Antwort: „Im Ganzen und dem Buchstaben nach, glaube ich nicht“ (12, S. 10). ROUSSEAU bedarf für den Praktiker der Auslegung und Interpretation, und ROUSSEAUS eigenen Geltungskriterien für die „Vorschläge“ der Theorie – „erstens die absolute Güte des Vorschlags und zweitens, die Leichtigkeit der Ausführung“ (ROUSSEAU 12, S. 21/22) – fügen TRAPP und CAMPE deshalb auch ein weiteres Kriterium – „die absolute Möglichkeit der Ausführung“ – hinzu (12, S. 22).

Eine analoge Differenz zwischen ROUSSEAU und den Philanthropen zeigt sich ferner dort, wo sie die Möglichkeiten der Vervollkommnung des Menschen erörtern und die Rolle des Ideals im Erziehungsprozeß. Gegen ROUSSEAUS radikale Ansprüche erinnern sie: „Ein weiser Erzieher hat wol Ideale der Vollkommenheit vor Augen, macht es aber nicht zu dem Ziel, das er erreichen will“ (EHLERS 12, S. 41). Und in der Denkfigur des „weisen Erziehers“ wird nicht nur die Alltagserfahrung des immer neuen Scheiterns der Erziehung sowie die unvermeidliche Tatsache der Schwächen und Fehler des Erziehers wiederholt (vgl. u.a. 12, S. 40, 76 u.ö.), sondern auch systematisch unterstellt, daß die „Erfolge unserer Berufsgeschäfte“ nicht allein von der systematischen Kontrolle der Erziehungsbedingungen, sondern auch „vom Glück“ abhängig seien (EHLERS 12, S. 69).

Sucht man nach den systematischen Prämissen, die solchen Urteilen zugrundeliegen, dann wird die implizite Theorie der Philanthropen noch deutlicher und vor allem ihre pädagogisch-sozialphilosophische Kosmologie. Besonders prägnant hat sie VILLAUME formuliert, als er den Gegensatz von ‚Brauchbarkeit‘ und ‚Vollkommenheit‘ diskutierte: „Es versteht sich von selbst, daß ich hier von keiner absoluten gänzlichen Vollkommenheit rede, als welche nicht das Loos der Menschheit ist. Alles ist, bei ihr und in der ganzen Schöpfung, Stückwerk, Theilvollkommenheit“ (VILLAUME 3, S. 460). Diese „Stückwerk“-Theorie unterscheidet die Argumentation der Philanthropen nicht nur in gesellschaftstheoretischer Hinsicht von ROUSSEAU (und späteren bildungstheoretischen Auslegungen), sie erlaubt auch Denkfiguren, die bis heute befremdlich, aber in der Logik dieser Kosmologie plausibel sind, z.B. die Annahme, daß ‚Vollkommenheit‘ graduierbar ist.

VILLAUME spricht wie selbstverständlich von den „Graden der Vollkommenheit“ (3, S. 468 u.ö.), so daß auch die Kommentare zu denjenigen Passagen des „Emile“, die von Widersprüchen handeln und sie in pädagogische Handlungsfiguren und die Alltagserfahrung hinein vermeintlich so unbegründet oder in falschen Kompromissen aufgehoben haben, dann ebenfalls Konsistenz gewinnen. Die Abwehr der Extreme (u.a. EHLERS/RESEWITZ 12, S. 361), die Unterstellung friedlicher (oder konflikthafter) Symbiosen von Erwartungen (12, S. 40f.), die These, daß sich die – bei ROUSSEAU unvereinbaren – Ziele der Erziehung nach aller Erfahrung doch „minder und mehr“ (EHLERS 12, S. 47) erreichen lassen, werden verständlich, wenn man diese systematische Implikation berücksichtigt, daß Wirklichkeit nichts ist als „Stückwerk“. Die Differenz von ‚Widerspruchsdenken‘ und ‚Paradoxierung‘ verweist deshalb auch auf kosmologische Implikationen und Erwartungen, auf die Differenzen über das, was wirklich ist und möglich sein kann.

Es ist daher nicht so sehr die Aufmerksamkeit für die Paradoxa, die ROUSSEAU und die Philanthropen scheidet, sondern die Frage, wie man mit den im Erkenntnisprozeß zunächst unvermeidlichen Paradoxa verfährt. Mit ROUSSEAU akzeptieren die Philanthropen zwar die positive Bewertung der Paradoxa – „man muß sie machen, wenn man denkt“ –, aber sie warnen sogleich auch vor den Fallstricken dieser Denkfigur: „aber man muß nicht darauf denken, sie zu machen“ (12, S. 372). Für die Philanthropen haben die Paradoxa, wie bei KANT<sup>8</sup>, zunächst heuristische Funktion und die paradoxierenden Argumente sind primär Indizien für Schwierigkeiten, mit denen man umgehen muß, aber mit der hergebrachten Klugheit des Alltagsverstandes – oder eines auf Widersprüche erpichten Theoretikers – nicht mehr umgehen kann. Sie sehen in der Bearbeitung der Paradoxa zugleich Erfahrungen aufbewahrt, die das gängige Denken und die Theoriebildung provozieren, aber sie bemühen sich, um nicht zu verzweifeln, die Paradoxa als „scheinbare Widersprüche“ aufzulösen, für Anschlußhandlungen zu öffnen und sie als bearbeitbar zu interpretieren. Das gelingt den Philanthropen, indem sie historische, pädagogische, gesellschaftliche und denkerische Bedingungen ins Kalkül ziehen, die den ‚Widerspruch‘ und das ‚Paradox‘ erzeugen, aber sie zugleich als nur kontingent, nicht als notwendig darstellen und daher die pädagogische Welt auch als anders möglich erscheinen lassen. Zugleich mit dem Verweis auf die Bedingungen, die das Phänomen als paradox zeigen, werden die in diesen Bedingungen aufbewahrten Phänomene, die ‚scheinbaren Widersprüche‘, gestaltbar, und zwar mehr oder minder, sie erlauben jedenfalls eine Entparadoxierung, in der Erziehung wie in der Politik.

In beiden Hinsichten, gesellschafts- wie erziehungstheoretisch, ist dieser Zugang zum Problem also empirisch, aber doch nicht in einem untheoretischen Sinne empiristisch. Theorie, hypothetische Annahmen und Erfahrung gehören für die Philanthropen vielmehr zusammen. Nicht allein der „Systemgeist“, den ROUSSEAU abwehrt und die Pädagogen der Aufklärung vermissen (13, S. 432), macht für sie die Erkenntnis aus, sondern erst Hypothese und Beobachtung gemeinsam mit dem Systemanspruch. Gegen ROUSSEAUS Plädoyer für die „Beobachtung“ (ebd. u.ö.) bekräftigen sie die komplementäre Rolle der Theorie, um sich gegen „Täuschungen im Beobachten“ (EHLERS/TRAPP 13, S. 432) wappnen zu können, aber auch, weil begründete Erfahrung sonst gar nicht möglich ist. Man müsse nämlich „sorgfältig beobachten, vergleichen und abstrahieren... und endlich sein System dem wesentlichen Zusammenhange der Dinge anpassen“ (EHLERS/TRAPP 13, S. 433). Auch dieses Erkenntnisverfahren wird also als „Stückwerk“ interpretiert, methodisch und durch die Erfahrung immer wieder zu verbessern, so daß man auch der „Natur“ immer mehr auf die Spur kommen kann – was sie dann auch ROUSSEAU empfehlen (EHLERS 13, S. 437).

Insofern, und zusammenfassend, sind die Paradoxa für die Philanthropen einerseits Indizien für ihr genuines Problem und für die pädagogische Aufgabe, andererseits Anlaß zur Erfahrungsbildung, sie geben Anstoß zum weisen Umgang mit den Problemen und mahnen zur Graduierung der eigenen Ansprüche. Von den Paradoxa lassen sie sich zur Arbeit anspornen, sie lassen sich nicht von Widersprü-

chen entmutigen. Letztlich kann man ihrer Denkform deshalb auch entnehmen, daß die jeweiligen Hintergrundannahmen unterschiedlich sind, sowohl anthropologisch wie gesellschaftstheoretisch. ROUSSEAUS Naturbegriff kehrt ebensowenig unverändert wieder wie seine Gesellschaftstheorie; schon gar nicht reproduzieren die Philanthropen den Pessimismus seiner Erwartungen an Mensch und Gesellschaft. Dennoch sind sie weder naiv, was die Möglichkeiten des Fortschritts angeht, noch unkritisch gegenüber den Möglichkeiten der Erziehung oder vertrauensselig angesichts der gegebenen gesellschaftlichen Situation. Die Differenz liegt im Grad der Gestaltbarkeit, den sie den antizipierten Zwängen und Erwartungen zuschreiben, in der Absicht zu Handeln oder in der Pointierung der Kritik, im zukunfts-offenen pädagogisch-professionellen Habitus oder in der kulturkritischen Pose des Theoretikers.

## VI.

Sind aber diese historisch zu konstatierenden Differenzen – von „Paradoxa“ und „Widersprüchen“, von Handlungsorientierung und Kritik – heute ohne Belang? Sind sie allenfalls von historischer Bedeutung, weil das Wissen der Philanthropen nichts anderes darstellt als die „Durchlaufmenge professionnah formulierter (und theoretisch in jedem Fall unschädlicher) Themen“ (LUHMANN 1981, S. 146)? Gilt deshalb auch die historisch behauptete Superiorität der Nachfolgetheorien der Kantianer und Neuhumanisten bis heute, die Annahme, daß die Kritiker TRAPPS (wie der Philanthropen) „in nahezu allen Bereichen überlegen“ waren, weil sie „epistemologisch, politisch, ökonomisch, bildungstheoretisch und politisch, universitätspolitisch und bildungssoziologisch das angemessenere... Programm“ geboten haben (FUCHS 1985, S. 23)?

Die nur „zeitweilige Überlegenheit“ (FUCHS 1985, S. 216, Anm. 1), die nach der Analyse von TRAPP seinen Opponenten dann doch nur eingeräumt wird, auch die nicht allein bei LUHMANN (1981, *passim*) benannten Defizite und Eigenarten bildungstheoretischer Reflexion legen heute eher nahe, die Differenzbefunde nicht erneut und umstandslos in Defizitdiagnosen zu übersetzen. Sowohl als Wissenschaftsprogramm (in den Sozialwissenschaften) wie als Orientierungstheorie (für den pädagogischen Praktiker) hat in Gestalt einer transzendentalphilosophischen Reflexion ja eher die schwächere Theorie gegen die Philanthropen obsiegt, mehr Reputation trotz fehlender Leistung errungen, wie man seit langem wissen kann. Die historische Entwicklung hat zudem gezeigt, daß auch der zeitdiagnostische Glanz der Widerspruchs-rhetorik verblaßt ist und die bürgerliche Gesellschaft mehr an Unterstützung verdient als Bildungstheoretiker ihr gelegentlich einzuräumen bereit sind.

Blickt man auf die Kritik der Aufklärungspädagogik daher mit dem von ihr geschärften Blick für Paradoxa, dann muß man zunächst fragen, ob die bildungstheoretische Lesart ROUSSEAUS vielleicht auch nichts anderes ist als eine „paradoxe“,

den Scheinwidersprüchen verhaftete, aber keineswegs notwendige Gewohnheit des Verstandes im Umgang mit der Widerständigkeit der Realität. Die vielfach und nicht selten fraglos anerkannte kritische Übung, so zu denken, daß konkurrierende Erwartungen als notwendig konfligierende und unversöhnbare Widersprüche erscheinen, ist dann vielleicht weder selbstverständlich noch durch die Tradition des Gebrauchs schon zureichend begründet.

Läßt man von den Kritikinstrumenten der Aufklärung das begriffslogische Instrumentarium noch ganz beiseite, klammert man also die Frage aus, was präzise denn die Rede von den ‚Widersprüchen‘, ‚Antinomien‘ oder ‚Aporien‘ jeweils meint, dann trägt zur Distanzierung auch schon die Prüfung der systematischen Implikationen solcher Argumente genügend bei. Die Annahmen nämlich, die in der dominierenden bildungstheoretischen Kritik der pädagogischen Moderne enthalten sind, legen eine aufklärungsanaloge Distanzierung nahe, vor allem sprechen sie für die These, daß sich in der Rede von den Widersprüchen von Bildung und Gesellschaft primär Denkformen verfestigen, aber nicht Sachverhalte klären: Subjekttheoretisch läßt sich z.B. nur dann ein unlösbarer Widerspruch für pädagogische Arbeit behaupten, wenn Vergesellschaftung und Individuation als disjunkte Tatsachen, nicht als notwendig verbundene, komplementäre Prozesse gedeutet werden; gesellschaftstheoretisch wird die Widerspruchsrhetorik nur dann zur theoretischen Leistung und mehr als pure Negation, wenn auch die Annahme gilt, daß die formulierten Widersprüche speziell der bürgerlichen Gesellschaft eigentümlich und deshalb auch vermeidbar seien.

Der „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (HEYDORN 1970) wird aber bis heute so interpretiert, als Signatur einer Gesellschaftsformation, die nicht nur prinzipiell, ‚in der Idee‘, anders gedacht werden kann, wie die Philanthropen ROUSSEAU zuschreiben, sondern auch ihre reale Alternative schon gefunden hatte, zumindest das Prinzip einer anderen, in sich nicht widersprüchlichen Organisation.

Noch in der jüngsten Kritik der Aufklärung kehrt diese von MARX entlehnte Denkfigur wieder (EULER 1989, S. 289ff., 422ff.). Aber zu der Zeit, 1989, in der diese These erneut publiziert wird, ist auch evident, wie sehr sie historisch und empirisch belastet ist. Die Annahmen und Unterstellungen dieser Art von Kritik erweisen sich heute keineswegs als bestätigt, sondern eher als problematisch. Sie werden z.B. durch die Erfahrung des realen Sozialismus historisch widerlegt, aber auch durch die Rehabilitation der *civil society* theoretisch entkräftet. Es wäre daher vielleicht auch zweckmäßiger, der bereits nach ROUSSEAU, zur Auflösung seiner Natur-Paradoxa, formulierten These von der anthropologischen Unbestimmtheit und Unentschiedenheit des Menschen heute auch eine gesellschaftstheoretische zur Seite zu stellen. Das könnte die parallele These von der ‚Unentschiedenheit‘ der bürgerlichen Gesellschaft sein, die These ihrer strukturellen Offenheit und Ambivalenz, – wie das in der angelsächsischen Reflexion längst möglich ist. Die Vereinbarkeit von ‚Freiheit‘ und ‚Zwang‘ entscheidet sich nicht allein im Lichte theoretischer Analysen scheinbarer Widersprüche.

## VII.

Angesichts dieser Kritik einiger meist unbefragt tradierter bildungstheoretischer Selbstverständlichkeiten im allgemeinen kann man dann auch die spezielle Frage aufwerfen, ob die Pädagogen wirklich etwas gewonnen haben, wenn sie sich weiterhin gegen die pädagogische Denkform der Aufklärung wenden und sie zugunsten der bildungstheoretischen für ‚überwunden‘ halten. Im Bildungsdenken mag die strukturelle Schwierigkeit der Erziehung, ihre „Doppelendigkeit“, angemessen bewahrt sein, d.h. das Problem, daß sie Vergesellschaftung und Individuation notwendig und immer zugleich betreibt. Die Erfahrung des Umgangs mit diesem Problem und die Möglichkeit seiner Bearbeitung wäre aber in der monistischen Zuspitzung der pädagogischen Aufgabe, wie sie in der Rede von den unlösbaren Widersprüchen vorliegt, verloren und versperrt. Die bildungstheoretisch so trivial erscheinende Frage der Philanthropen, wie denn Erziehung angesichts ihrer paradoxen Struktur möglich ist, würde beim Monopol der hier kritisierten Art von Bildungstheorie nämlich nur zu dem Problem verschoben, wann Erziehung legitim sein kann. In dieser Opposition von Möglichkeit und Legitimität der Erziehung wird schließlich aber keine der offenen pädagogischen Fragen mehr bearbeitet; denn die Antwort der großen Theorie setzt auf Vertagung, auf die Aufhebung des Widerspruchs, und sie entzieht zugleich dem klugen Umgang mit den Paradoxa die Legitimität. Die Lehre von der Erziehung wird dabei auf die These reduziert, daß die mögliche Erziehung nicht legitim und die legitime nicht möglich ist. Aber nur der, der an einem Individualitätsbegriff festhält, in dem die Unvereinbarkeit von bürgerlicher Gesellschaft und Subjekt unterstellt wird, der definiert das pädagogische Problem der Moderne tatsächlich als unlösbar<sup>9</sup> – paradoxierend im übrigen, weil der Begriff der bürgerlichen Gesellschaft ohne den des Subjekts gar nicht definiert werden kann.

Die Strategie der Philanthropen im Umgang mit den Paradoxa scheint dagegen viel moderner. Mit guten Gründen skeptisch gegen die großen Utopien und zugleich nützlicher für die Pädagogen, weil offen für die Erfahrung<sup>10</sup>, entsprechen sie der Wirklichkeit unserer Gesellschaft sehr viel eher. Letztlich vertreten die Philanthropen deshalb auch die moderne Kosmologie; denn das Denken in Paradoxien entspricht den heute zu Recht dominierenden konstruktivistischen Auffassungen von Wissenschaft und Wirklichkeit weit eher als der alte Geist der Widerspruchsrhetorik (vgl. GUMBRECHT/PFEIFFER 1991). Paradoxien machen sensibel und offen für Erfahrung, für Entparadoxierungsmuster und kreativen Umgang mit Schwierigkeiten, sie blockieren nicht das Denken durch die vermeintliche Stärke, die den Widersprüchen oder gar dem Grundwiderspruch zugeschrieben wird.

Die Differenz der Denkformen, die sich in der kontinuierenden Reflexion der ‚Widersprüche, Antinomien und Aporien‘ einerseits, der paradoxierenden pädagogischen Reflexion andererseits seit dem frühen 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart manifestiert, wird deshalb in der Gegenwart auch schon anders gesehen, als „Widerstreit“, der keine Auflösung zuläßt (RUHLOFF 1991), dann aber auch keine

Defizitdiagnosen. Man muß – wenn die Differenzen erst einmal anerkannt sind – deshalb auch fragen, welche Konsequenzen mit solcher Differenz verbunden sind. Die Konsequenz mancher Bildungstheoretiker scheint immer noch zu sein, daß Pädagogik inferior bleibt; die Konsequenz der Aufklärungspädagogik war, daß man aus den Paradoxa und scheinbaren Widersprüchen für die pädagogische Arbeit lernen kann – und diese Konsequenz scheint mir die bessere, weil sie ein Bewußtsein von der pädagogischen Arbeit erzeugt, das sie legitim sein läßt, ohne sie von der eigenen Erfahrung oder der Kritik der Beobachter abzuschotten (und es ist ja auch nicht ausgeschlossen, von hier aus die Bildungstheorie selbst und ohne die Scheuklappen der Widerspruchsrhetorik neu zu formulieren).

Die Schwierigkeiten der Erziehung werden damit auch nicht gebannt, sondern thematisiert. Mit SIEGFRIED BERNFELD gesprochen, der diese Schwierigkeiten in der Interaktion selbst erfahren und als „Antinomie“ benannt hat, ohne sie deshalb als unlösbar zu behandeln: „Die Antinomie zwischen dem berechtigten Willen des Kindes und dem berechtigten Willen des Lehrers löst keine Pädagogik auf, vielmehr besteht sie in dieser Antinomie“ (BERNFELD 1921, S. 124). BERNFELDS Muster der Bearbeitung der Antinomie ist daher im Geiste der Aufklärung begründet, weil er im Beharren auf der „Tatsachengesinnung“ die Differenz von pädagogischen Arbeitsformen und konkreten Ergebnissen betont, die Wahrheit der Pädagogik nicht von Prinzipien, sondern davon abhängig macht, wie sie sich gegenüber der Erfahrung bewährt. Die Legitimität der Methoden beurteilt er dann auch nach dem Modus, „je nachdem sie verstanden und angewandt werden“ (CAMPE/TRAPP/STUVE/RESEWITZ 12, S. 343). Oder mit BERNFELD: „Aber es ist *ein sehr wesentlicher Unterschied*, ob das Resultat ein psychologischer *Kompromiß* ist, in dem Teile von beiden Gegensätzlichkeiten eine innige und vom Kinde zuletzt *freiwillig bejahte Durchdringung* eingehen, oder ob es die Vergewaltigung des kindlichen Willens und die Durchsetzung des von ihm abgelehnten erwachsenen Willens ist“ (ebd.)<sup>11</sup>.

Ein handlungsbedeutsames Verständnis der pädagogischen Arbeit findet sich deshalb auch primär in den aufklärerischen Deutungen der Erziehung und ihrer Theorie. Eine Aufgabenstellung dagegen, wie ihre Kritiker sie zum Maßstab machen, wäre für die Aufklärungspädagogik wenig akzeptabel gewesen: „Die Reflexion und Konstruktion der Bedingungen der Möglichkeit der praktischen Konstruktion des Menschen als Subjekt“ (EULER 1989, S. 422). Sie hätten nicht nur nach begrifflicher Präzisierung gefragt, weil „Reflexion“ und „praktische Konstruktion“ nicht einfach *uno actu* zu haben und zu steigern sind, ihre Lösung wäre auch nicht allein wissenschaftslogisch gewesen oder „transzendentalphilosophisch“ (ebd. S. 341). Weniger als in bildungstheoretischen „Universalien“ hätten sie eine Lösung empirisch gesucht, in der Psychologie, Soziologie und Praxis der Erziehung.

Paradox, also der eigenen Denkweise geschuldet, ist dagegen die (quasi) transzendentalphilosophische Denkweise. Diese Auffassung der Wirklichkeit nimmt ihre Antizipationen für die Realität, vermutet Widersprüche, wo man nur auf Funktionssymbiosen trifft, diagnostiziert strukturelle Unmöglichkeit, wenn es nur um

die Bearbeitung konkurrierender Erwartungen geht. Sie problematisiert Normen und unterstellt ihnen Wirkungen, ohne die Anstrengung, sie empirisch nachzuweisen, tadelt Handlungssequenzen, weil sie ihnen Kausalität zuschreibt, ohne sich auf die Erfahrung zu stützen, die solche Zuschreibung längst entkräftet hat. Vertraute man dagegen der eigenen Erfahrung, ließe man sich von der realistischen Pädagogik der Aufklärung über Erziehung informieren, dann könnte man schon wissen, daß Normen nicht Ergebnisse, Intentionen nicht Wirkungen garantieren, und daß die Zunahme von Autonomie mit der Zunahme von Abhängigkeit parallel geht. Autonomie ist nur als Paradox zu haben, nicht in der Rhetorik der Widersprüche; dann bleibt sie vielmehr „unmöglich“.

Erziehung im Lichte paradoxer Beschreibungen ist zwar auch „unmöglich“, zumindest ist ihr Erfolg in den Dimensionen „unwahrscheinlich“ (OELKERS 1983), die Pädagogen ihr zuschreiben, aber sie ist verbesserbar. Während die Erfahrung – bildungstheoretisch – nur genutzt werden kann, um die Differenz von Wirklichem und Möglichem, von ‚affirmativer‘ oder ‚kritischer‘ pädagogischer Arbeit zu konstatieren und, nach dem Muster leicht zu erringender Siege, die Wirklichkeit zu kritisieren, erlaubt die paradoxierende Beschreibung der Wirklichkeit – nach dem Muster der Aufklärung – nicht nur, die gegebene Wirklichkeit schon als eigene Leistung, nämlich als Entparadoxierung zu erkennen, sondern auch, Alternativen zu sehen oder zu erfinden. Sie sind zwar genauso ‚unmöglich‘, aber vielleicht ‚besser‘ als die gegebenen Varianten der Erziehung. Dann ist zwar nicht mehr alles erreichbar, aber auch nichts ausgeschlossen, nicht einmal bessere Erziehung.

## Anmerkungen

- 1 BENNER z.B. bestreitet EULERS NIETHAMMER-Interpretation und sieht das pädagogische Problem der Moderne – wie EULER: „die Antinomik moderner Bildung“ (S. 149) – „erst von Kant, Hegel und Humboldt begriffen“ (BENNER 1991, S. 150). Gleichwie – die Referenz auf Bildungstheorie und die Kritik der Aufklärungspädagogik bleibt beiden gemeinsam.
- 2 Die „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher“ zitiere ich im folgenden mit Band und Seitenzahl, unter Verzicht auf das Erscheinungsjahr.
- 3 Erschienen in Bd. 12 (1789) ff.; ich zitiere mit Bd., S. und Urheber des Kommentars.
- 4 Positiv reklamiert z.B. MOLLENHAUER (1968) ROUSSEAU als Protagonisten kritischer bildungstheoretischer Reflexion; für BLANKERTZ (1963, S. 35ff., Zitat S. 37) ist selbst CAMPE „ein viel zu praktischer und hausbackener Kopf, als daß er die Radikalität der Rousseauschen Fragestellung in ihrer eigentlichen Bedeutung hätte fassen können“; auch die Kommentare von P. VILLAUME, der im allgemeinen als derjenige Pädagoge der Aufklärung gilt, der am schärfsten den ‚Widersprüchen‘ (zwischen Vollkommenheit und Brauchbarkeit, Natur und Kultur, Subjekt und Gesellschaft) auf der Spur gewesen sei, sind für BLANKERTZ „ausgesprochen unbefriedigend“ (S. 46).
- 5 Nicht zufällig vereinen sich hier Kommentatoren, die später durchaus Unterschiede im Urteil über ROUSSEAU zeigen, z.B. CAMPE und RESEWITZ.
- 6 VILLAUME erläutert dann, in welchem Sinne „Vorurtheile der Gesellschaft“ als produktiv zu verstehen sind, freilich: „ohne auf ein Paradoxon Jagd machen zu wollen“ (12, S. 72f.).
- 7 Die Philanthropen fahren aber auch mit einem Argument fort, in dem die Bedrohung sichtbar

- wird, die eine andere Lesart ROUSSEAUS für den Pädagogen bedeuten würde: „Ein Kind denkt so weit nicht, vergleicht so nicht, also fühlt es auch wol, wenn es nicht darauf gebracht wird, nicht viel Unbehagliches bei der Nothwendigkeit, sich der Nothwendigkeit zu unterwerfen. R[ousseau]. glaube ich, meinte es auch so, und so will ich durch diese Anmerkung bloß verhüten, daß er mißverstanden werde“ (ebd. 12, S. 357/358).
- 8 vgl. KANT, Anthropologie, Erster Teil, § 2, wo er schreibt, daß „das Paradoxon das Gemüt zur Aufmerksamkeit und Nachforschung weckt“ (Ed. WEISCHEDL, Bd. 10, S. 410; generell VOGEL 1990, der zeigt, wie man KANT nur beanspruchen kann).
  - 9 PRONDCZYNSKY (1991) kann (in einer leider noch unveröffentlichten Arbeit) zeigen, daß die bildungstheoretische Reflexion diese Schwierigkeit von der Ästhetik erbt, deren Denkform sie übernimmt, und daß sie durch ihr Individualitätskonzept, d.h. durch die Generalisierung des Genie-Begriffs, die Aufgabe der Erziehung zur Unlösbarkeit radikalisiert. PRONDCZYNSKY markiert ebenfalls die strikte Differenz des bildungstheoretischen Denkens (und des Subjektproblems) zum pädagogischen Argumentieren (und der Erziehungsproblematik).
  - 10 HERRMANNs (1987, S. 47) skeptisches Urteil, daß „für die Erziehungspraxis... diese Rhetorik [Rousseaus] nutzlos“ sei, ist deshalb zu stark, weil sie die heuristisch-pragmatischen Leistungen des Umgangs mit Paradoxa ignoriert, die auch dem Akteur die Innovation gegen den verfestigten Alltagsverstand eröffnen; denn das „Unwahrscheinliche“ tritt auch in der Erziehung häufiger ein als die Beobachter erwartet haben, ja es ist selbst „zur pädagogischen Wirklichkeit geworden“ (OELKERS 1983, S. 813).
  - 11 Hervorhebung HET; man lese parallel NOHL 1933, bes. S. 138ff. u.ö., um zu sehen, wie sehr BERNFELD ein basales Problem der Pädagogik aufnimmt, ohne es prinzipientheoretisch oder gesellschaftskritisch abschaffen zu wollen. NOHL spricht im übrigen wie BERNFELD von einer „Antinomie“ (S. 128), aber sein Text zeigt, wie er, analog zu BERNFELD, die damit behauptete „Doppeelseitigkeit“ der Erziehung (S. 139) nicht nur gegen den radikalen Vorwurf der „Unmöglichkeit“ pädagogischer Arbeit (S. 131) behauptet, sondern auch theoretisch im Begriff der „Polarität“ (S. 128) der Pädagogik zugänglich macht.

## Literatur

- Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher. Hrsg. von J.H. CAMPE. 16 Bde., Wien/Braunschweig 1785–1792.
- BENNER, D.: [Rezension von Euler 1989.] In: Z.f.Päd. 37(1991), S. 146–150.
- BERNFELD, S.: Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (1921). In: S. BERNFELD: Ausgewählte Schriften. Bd. 1, Frankfurt a.M. 1969, S. 84–191.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
- EULER, P.: Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F.I. Niethammers pädagogischer „Streitschrift“. Weinheim 1989.
- FUCHS, M.: Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Weinheim/Basel 1985.
- GUMBRECHT, U./PFEIFFER, W. (Hrsg.): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Frankfurt a.M. 1991.
- HERRMANN, U.: Aufklärung als pädagogischer Prozeß. Konzeptionen, Hoffnungen und Desillusionierungen im pädagogischen Denken der Spätaufklärung in Deutschland. In: Aufklärung 2(1987), H. 2, S. 35–55.
- HERRMANN, U.: Natur und Kultur. Anthropologie und Bildungstheorie im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: R. BRINKMANN (Hrsg.): Natur in den Geisteswissenschaften I. Erstes Blaubeurer Symposium vom 23.–26.9.1987. Tübingen 1988, S. 59–74.
- HEYDORN, H.J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1970.
- KERSTING, Ch.: Rousseaus Einfluß auf die Philanthropen. In: D. JEDAN/F.P. HAGER (Hrsg.): Educa-

- tional Thinkers of the Enlightenment and their Influence in different Countries. Murray (Kentucky) 1987, p. 132–154.
- LUHMANN, N.: Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: N. LUHMANN: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. 2, Frankfurt a.M. 1981, S. 45–104.
- MOLLENHAUER, K.: Pädagogik und Rationalität. In: Erziehung und Emanzipation. München 1968, S. 55–74.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (1933) Frankfurt a.M. 1978.
- OELKERS, J.: Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. In: Z.f.Päd. 29 (1983), S. 801–816.
- PRONDCZYNSKY, A.v.: Pädagogik und Poiesis. Frankfurt a.M. (unveröff. Habil.schr.) 1991.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile ou de l'éducation. Oeuvres complètes, nouv. éd., tome dixième. Paris 1791.
- RUHLOFF J.: Widerstreit – eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik. In: J. RUHLOFF/K. SCHALLER (Hrsg.): Pädagogische Einsätze 1991. Festschrift für Theodor Ballauff zum achtzigsten Geburtstag. St. Augustin 1991, S. 71–85.
- VOGEL, P.: Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Frankfurt a.M. 1990.
- WOTHGE, R.: Der Kommentar zu Rousseaus „Emile“ in Campes Revisionswerk. In: Wiss.Zs.d.Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Ges.u.sprachwiss.R. 4(1954/55), H. 2, S. 249–264.

### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. H.-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 9, O-1086 Berlin.