

Rousseau | Texte zur Erziehung

Jean-Jacques Rousseau

Texte zur Erziehung

Herausgegeben von Tim Zumhof

Reclam

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK Nr. 14045

2022 Philipp Reclam jun. Verlag GmbH,

Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen

Gestaltung: Cornelia Feyll, Friedrich Forssman

Druck und Bindung: EsserDruck Solutions GmbH,

Untere Sonnenstraße 5, 84030 Ergolding

Printed in Germany 2022

RECLAM, UNIVERSAL-BIBLIOTHEK und

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK sind eingetragene Marken

der Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart

ISBN 978-3-15-014045-1

Auch als E-Book erhältlich

www.reclam.de

Inhalt

Einleitung: Rousseaus pädagogisches Denken im Kontext
der französischen Aufklärung 7

Denkschrift für Herrn de Mably über die Erziehung
seines Herrn Sohns (1740) 31

Abhandlung über die Wissenschaften und Künste
(1750, Auszüge) 73

Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der
Ungleichheit unter den Menschen (1755, Auszüge) 88

Abhandlung über die politische Ökonomie
(1758, Auszüge) 114

Julie oder Die neue Heloise (1761, Auszüge) 120

Emile oder Über die Erziehung (1762, Auszüge) 156

Brief an Christophe de Beaumont (1763, Auszüge) 243

Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts
(1762, Auszüge) 249

Anmerkungen 257

Zeittafel 271

Textnachweise 274

Literaturhinweise 276

Einleitung

Rousseaus pädagogisches Denken im Kontext der französischen Aufklärung

»In diesem Jahrhundert der Aufklärer ist der allgemeine Ruf, dass wir Menschen erziehen müssen«¹, schrieb ein Korrespondent im *Journal de la ville de Troyes* in der Ausgabe vom 30. Juni 1784. Als *siècle des lumières* (»Jahrhundert der Aufklärer«) bezeichneten bereits Zeitgenossen in Frankreich und Europa das 18. Jahrhundert. Mit dieser Metaphorik brachten sie zum Ausdruck, dass durch das ›Licht‹ der Vernunft die ›Dunkelheit‹ der Vorurteile und Intoleranz, des Aberglaubens und Unwissens sowie der Bevormundung und Unmündigkeit überwunden und zu einer selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Ordnung der Welt fortgeschritten werden könne.

Jean-Baptiste le Rond d'Alembert (1717–1783), der zusammen mit Denis Diderot (1713–1784) eines der Hauptwerke der Aufklärung – die *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751–80) – herausgegeben hat, gehörte als Aufklärer zu einer Gruppe von Intellektuellen, die sich von religiöser und staatlicher Bevormundung emanzipierten. Jenseits von traditionellen Institutionen wie den Universitäten traten sie als Sprachrohr einer im regen Austausch stehenden *République des Lettres* (»Gelehrtenrepublik«) auf. D'Alembert bemerkte, dass der Gebrauch der Vernunft im 18. Jahrhundert bereits zu weitreichenden Fortschritten in verschiedenen Bereichen geführt habe. In den Wissenschaften und der Religion, in der Metaphysik und Ästhetik, in der Musik

1 »Dans ce siècle de philosophes, le cri général est qu'il faut instruire les hommes.« *Journal de la ville de Troyes & de la Champagne méridionale* (30 juin 1784), S. 102 f., zit. nach: Leith (1977), S. 14.

und Moral, bei theologischen Streitfragen sowie bei Fragen der Wirtschaft und des Handels, in der Politik sowie im Völker- und Zivilrecht. Wie Ebbe und Flut, resümiert d'Alembert, habe der Gebrauch der Vernunft manch Neues ans Ufer gespült und anderes von ihm losgerissen.²

Dieses Losreißen von Althergebrachtem resultierte aber nicht nur aus der Erfahrung neuer Erfindungen und Entdeckungen sowie aus der hiermit verbundenen Möglichkeit technisch versierter Naturbeherrschung, sondern auch aus dem durch konfessionelle Spaltung und europäische Religions- und Bürgerkriege ausgelösten Autoritätsverlust religiöser Wahrheiten und Ordnungsvorstellungen. Weder die Ständeordnung noch die Auffassung vom Gottesgnadentum der Monarchie ließen sich angesichts des Legitimationsschwunds traditioneller Autoritäten durch konfessionelle und politische Konflikte auf Dauer halten. Mit diesem »Selbstverständlichkeitsverlust der traditionellen Ordnung des Handelns, Wissens und Glaubens«³ im Verlauf des 17. und 18. Jahrhunderts gewann auch zunehmend die Frage an Bedeutung, wie und zu welchem Zweck der Mensch erzogen werden müsse.

Der Genfer Schriftsteller und Philosoph Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), dessen Buch *Émile ou De l'éducation* (1762) das pädagogische Denken in Europa nachhaltig beeinflusste, erklärte, dass sich angesichts dieser »Wandelbarkeit der Umstände« (S. 168) das Verhältnis zwischen den Generationen dahingehend verändert habe, dass die künftige Bestimmung des zu Erziehenden nicht mehr nur ihm selbst unbekannt sei, son-

² »Une nouvelle lumiere sur quelques objets, une nouvelle obscurité sur plusieurs, a été le fruit ou la suite de cette effervescence générale des esprits, comme l'effet du flux et reflux de l'océan est d'apporter sur le rivage quelques matières, & d'en éloigner les autres.« D'Alembert (1767), S. 6.

³ Fulda (2013), S. 23 f.

dern auch für die erziehenden Bezugspersonen ungewiss werde. »Wir sind einer Krise und dem Jahrhundert der Revolutionen nahe«, stellte Rousseau fest. »Wer garantiert euch dafür, was dann aus euch wird?«⁴

Neben den revolutionären wissenschaftlichen Entdeckungen und den politischen Umbrüchen in Europa gehörte zu diesen gesellschaftlichen Transformationsprozessen im 18. Jahrhundert auch der sozioökonomische Aufstieg des Bürgertums sowie die sich verändernde Struktur des familialen Zusammenlebens. Das Bürgertum grenzte sich als eine heterogene soziale Gruppe von anderen Ständen ab, da in ihr zumindest tendenziell sozialer Rang und Status nicht mehr geburtsständisch bestimmt, sondern an individuellen Leistungen oder Qualifikationen gemessen wurde. Kaufleute und Manufakturunternehmer, Reeder und Verleger, Bankiers und Fabrikanten gewannen so durch ihre wachsende Wirtschaftskraft an Einfluss und Bedeutung. Akademiker wie Juristen, Ärzte, Pfarrer, Professoren und Lehrer fanden als fachlich qualifizierte Funktionseliten Anstellungen auf allen Ebenen staatlicher und kirchlicher Organisationen – im Verwaltungsapparat, im Militärwesen, in der Justiz sowie im Bildungs- und Finanzwesen.

Mit dieser Leistungsorientierung war zugleich eine Sorge um die Aufzucht, Gesundheit und Ausbildung der eigenen Kinder verbunden: »Väter, die reich geworden sind oder die den Aufstieg ihrer Familien betreiben«, heißt es in der *Encyclopédie* unter dem Stichwort *père* (Vater), »lieben ihre Kinder zärtlicher, zweifellos weil sie sie unter zwei gleich interessanten Gesichtspunkten ansehen: als ihre Erben und als ihre Geschöpfe.«⁵ Bis weit ins 18. Jahrhundert fand in Frankreich die

4 Rousseau (2019), S. 313.

5 »[L]es peres qui ont fait la fortune ou l'élévation de leur famille, aiment plus tendrement leurs enfans; sans doute, parce qu'ils les envi-

Aufzucht, Erziehung und Unterrichtung von Kindern aus wohlhabenden Elternhäusern getrennt von der Familie statt. Nach der Geburt wurden die Säuglinge einer Amme übergeben, zur Unterweisung stellte man Hauslehrer, Hofmeister oder Gouvernanten ein, und im Jugendalter wurden Kinder auf Internate und Kollegien geschickt. Auch Rousseau wirkte wie viele Gelehrte im 18. Jahrhundert als Hauslehrer. Für einige Monate arbeitete er in der wohlhabenden und einflussreichen Familie des Generalprofos Jean Bonnot de Mably (1669–1761) in Lyon, wo Rousseau mit der Erziehung der beiden Söhne beauftragt wurde. Seine erzieherischen Pläne und Erfahrungen hielt er in seiner *Mémoire présenté à M. de Mably sur l'éducation de M. son fils* (‘Denkschrift für Herrn de M[ably] über die Erziehung seines Herrn Sohns’, 1740) fest.

Mit der zunehmenden Trennung von Arbeits- und Familiенleben sowie der Möglichkeit zur Abgrenzung privater Räumlichkeiten von der Öffentlichkeit bot die Familie im 18. Jahrhundert einen emotionalen Intimraum, in dem sich eine veränderte Einstellung zur Kindheit entfalten konnte. Die Aufmerksamkeit, die man Kindern und ihrer Besonderheit zuteilwerden ließ, drückte sich aber nicht in bloßer ›Hätschelei‹ aus – bei der Eltern »ihren Kindern nur insofern Beachtung schenken, als sie ihnen Zerstreuung und Vergnügen bereiten«⁶. Kinder wurden vielmehr zu Subjekten elterlicher Fürsorge und Erziehung.⁷ In Diderots Drama *Le père de famille* (‘Der Hausvater’, 1758) offenbart der Vater seinem Sohn: »Ich habe dich nicht der Sorge eines Mietlings [d. h. eines Hofmeisters oder

sagent sous deux rapports également intéressans, & comme leurs héritiers, & comme leurs créatures; il est beau de se lier ainsi par ses propres bienfaits.« [De Jaucourt] (1765), S. 338.

6 »[Q]ui ne considerent leurs Enfans que tant qu'ils en tirent du divertissement & de la joye«. [D'Argonne] (1691), S. 16.

7 Vgl. Schmid (2014).

Hauslehrers] übergeben. Ich habe dich selbst gelehrt zu reden, denken und zu empfinden. So wie du an Jahren zunahmst, habe ich deine Neigungen ausgeforscht; diesen gemäß habe ich den Plan deiner Erziehung entworfen, und ihn ohne Unterlass befolgt. Wie viel Mühe habe ich mir gegeben, um dir Mühe zu ersparen?«⁸

Da gesellschaftliche Krisen und Veränderungen das pädagogische Denken und Handeln verunsicherten, die Aufzucht des Nachwuchses sich nicht mehr unmittelbar aus der tradierten Erziehungspraxis herleiten und begründen ließ, wurde Erziehung über die rein praktische Herausforderung hinaus zu einem öffentlichen, gesamtgesellschaftlichen Anliegen und einem Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und philosophischer Reflexion. Mit der Aufklärung intensivierte sich der öffentliche Austausch über pädagogische Themen, an dem sich Experten und Laien, Theologen und Gelehrte, Ärzte und Philosophen beteiligten. Die Verbreitung wissenschaftlicher Beobachtungen sowie die Zirkulation pädagogischer Ideen war einer sehr regen pädagogischen Publizistik zu verdanken, die dank verbesserter Drucktechniken, sinkender Buchpreise und eines sich etablierenden Verlagswesens eine breite Leserschaft erreichte. Neben Schriften *über* Erziehung wurden auch Medien *für* den pädagogischen Gebrauch – wie Schul-, Lese- und Kinderbücher – produziert. In Frankreich, das neben England als ein »Kernland«⁹ der europäischen Aufklärung bezeichnet werden kann, erschienen neben zahlreichen Aufsätzen in Zeitschriften im Verlauf des 18. Jahrhunderts rund 180 Bücher zu

8 »Je ne vous ai point abandonné au soin du mercenaire. Je vous ai appris moi-même à parler, à penser, à sentir. A mesure que vous avanciez en âge, j'ai étudié vos penchans ; j'ai formé sur eux le plan de votre éducation, & je l'ai suivi sans relâche. Combien je me suis donné de peines pour vous en épargner?« – [Diderot] (1758), S. 71.

9 Thoma (2015), S. 95.

pädagogischen Themen. Etwa ein Drittel dieser Bücher wurde noch vor Rousseaus *Émile* veröffentlicht.¹⁰ Pädagogische Ratgeberliteratur für Eltern und Erzieher, die sich schon im 17. Jahrhundert finden lässt und die auch im 18. Jahrhundert weiterhin verfasst und vertrieben wurde, behandelte größtenteils praktische Fragen der standesgemäßen Verhaltensformung, des Benehmens, der Ehrerbietung und der geschlechtspezifischen Erziehung. Im Vordergrund standen Themen wie Autorität und Gehorsam, Tugenderziehung sowie Charakter- und Gewissensbildung. Daneben kamen ab dem 17. Jahrhundert didaktische Werke auf, die sich mit Fragen der Unterweisung und Unterrichtung sowie mit ihrer institutionellen Organisation befassten. Religiöse Ordensgemeinschaften wie die Oratorianer, der Orden von Port Royal und insbesondere die Jesuiten – die bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts allein in Frankreich über 600 Schulen unterhielten –, waren maßgeblich an der Gestaltung von Erziehung und Unterricht beteiligt.

Die pädagogische Literatur im 18. Jahrhundert zeichnete sich jedoch dadurch aus, dass sie sich zunehmend um eine philosophische und wissenschaftliche Grundlegung des pädagogischen Denkens bemühte. Autoren wie der Abbé de Saint-Pierre (1658–1743), Claude-Adrien Helvétius (1715–1771) oder Étienne-Gabriel Morelly (1717–1778) diskutierten praktische und organisatorische Fragen zur Pflege und Aufzucht sowie Erziehung und Unterrichtung von Heranwachsenden nicht mehr ausschließlich im Kontext christlich-religiöser Glaubensgrundsätze oder entlang antiker Vorbilder, sondern auch im Lichte zeitgenössischer philosophischer Debatten über Freiheit, Moral, Gerechtigkeit und Glück sowie vor dem Hintergrund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Entdeckungen.¹¹

¹⁰ Vgl. Leith (1977), S. 14.

¹¹ Vgl. Viguerie (1980).

¹² Einleitung

Thematische Schwerpunkte bildeten hierbei die Verhältnisbestimmung von Erzieher und Zögling, die Vermittlungsproblematik von individueller Existenz und bürgerlicher Koexistenz sowie Fragen zur Institutionalisierung von Erziehung jenseits der Familie. Die wesentlichen Innovationen bei der Bearbeitung dieser Problemstellungen basierten auf der Rezeption der erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung zwischen Empirismus und Rationalismus sowie auf der hiermit verbundenen Formulierung sensualistischer Theorien des Lernens und der Kindheit sowie der Expansion der Zugänge zu Wissen angesichts eines Strukturwandels der Öffentlichkeit.¹²

1

Rousseaus Kulturkritik und hypothetische Anthropologie als Grundlagen seines pädagogischen Denkens

Rousseaus pädagogisches Denken ist in den wenigsten Fällen Ausgangspunkt, sondern in der Regel Kulminationspunkt oder Synthese gewesen.¹³ Sein innovatives Gedankengut erweist sich als Produkt einer mehr oder weniger originellen Rekombination und Transformation von überlieferten Ideen, bei dem Konzepte epikureischer und stoizistischer, rationalistischer und empirisch-sensualistischer Provenienz in eine ebenso spannungsreiche wie produktive Konstellation überführt wurden. Eindrucksvoll stellt Rousseau diese Komposition in seinem im Mai des Jahres 1762 veröffentlichten Buch *Émile ou De l'éducation* unter Beweis. Es ist eine Abhandlung über den Menschen, ein pädagogisches Traktat und ein Roman. Es ent-

12 Vgl. Gill (2010), S. 3–10. Vgl. Benner/Kemper (2009), S. 31–74, und Oelkers (2004).

13 Vgl. Gill (2010), S. 74. Vgl. auch Snyders (1971), S. 307–318.

hält eine Kurzfassung von Rousseaus politischer Schrift *Du Contrat social ou Principes du droit politique* (Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des politischen Rechts, 1762), eine mehr als provokante Abhandlung über Religion und eine Kritik der französischen Salon-Gesellschaft. Bereits mit der ersten Zeile kehrte Rousseau einen christlichen Glaubensgrundsatz in sein Gegenteil um und bezweifelte zugleich das fortschrittsoptimistische Denken der Aufklärer: »Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen des Menschen« (S. 157).

Mit dem ersten Teil widerspricht Rousseau dem christlichen Glaubensgrundsatz der Erbsünde, die nach der Lehre des Kirchenvaters Augustinus (354–430) jedem Menschen seit dem Sündenfall in die Wiege gelegt sei und ihn erlösungsbedürftig mache. Für Augustinus erwies sich die Kindheit als ein Symbol der Sündhaftigkeit des Menschen. Dieser zu überwindende, vom Erwachsenensein völlig getrennte Zustand sei geprägt durch unkontrollierte Affekte, körperliche Schwäche und fehlende Vernunft: »Wie also sündigte ich damals?«, fragt Augustinus mit Blick auf seine eigene Kindheit und schreibt: »Dadurch etwa, daß ich mit Geschrei nach der Mutterbrust verlangte? Würde ich jetzt zwar nicht nach Säuglingskost, sondern nach der meinem Alter zustehenden Speise dermaßen verlangen, würde man mich mit Fug und Recht verspotten und schelten. [...] Nein, schwach und darum unschuldig sind nur die kindlichen Glieder, nicht des Kindes Seele. [...] Was nun dies mein frühestes Lebensalter anlangt, Herr, an das ich mich nicht mehr erinnere, von dem ich nur durch Aussagen anderer etwas weiß und durch Vermutungen, aus Beobachtung anderer Kinder geschöpft [...], so scheue ich mich fast, es zu diesem meinem zeitlichen Leben hinzuzurechnen.«¹⁴

14 Augustinus (2004), S. 22–25.

In seinem Brief an den Erzbischof von Paris (*Lettre à Christophe de Beaumont*, 1763), der den *Émile* als irrig, blasphemisch und gottlos bezeichnet hatte, erklärte Rousseau, dass seinen Schriften die Annahme zugrunde liege, dass der Mensch von Natur aus weder böse, sündhaft noch lasterhaft sei. Die Kindheit ist für Rousseau kein Ausbund der sündhaften Natur des Menschen, sondern ein verlorener Zustand der Unschuld und Ganzheit. In seiner postum erschienenen Autobiographie, die er in Anlehnung an Augustinus' Schuld- und Glaubensbekenntnis ebenfalls *Confessions* (»Bekenntnisse«, 1780) nannete,¹⁵ blickt Rousseau auf seine eigene Kindheit zurück: »Ich hatte die Unarten meines Lebensalters: ich war ein Plappermaul, ein Vielfraß und manchmal auch ein Lügner. Ich würde Früchte, Süßigkeiten und Leckerbissen gestohlen haben, niemals aber habe ich Vergnügen daran gefunden, Böses zu tun, Schaden anzurichten, andere zu bezichtigen oder arme Tiere zu quälen. Nichtsdestoweniger entsinne ich mich, einmal in den Kochtopf einer unserer Nachbarinnen, die Frau Clot hieß, gepist zu haben, während sie in der Kirche war. [...] Das ist die kurze und wahrhaftige Geschichte aller meiner kindlichen Missetaten.«¹⁶

Mit dem zweiten Teil seines einführenden Satzes aus dem *Émile* – »alles entartet [frz.: *dégénère*] unter den Händen des Menschen« – zieht Rousseau die aufklärerische Auffassung in Zweifel, dass technischer, wissenschaftlicher und kultureller Fortschritt mit einer Humanisierung der Welt einhergehe. Er widerspricht damit Aufklärern wie Diderot, welcher in der von ihm herausgegebenen *Encyclopédie* das gesamte Wissen der Menschheit sammeln, ordnen und allgemein zugänglich machen wollte, damit nachfolgende Generationen »nicht nur ge-

15 Vgl. Falke (1968).

16 Rousseau (1985), S. 43 f.

bildeter, sondern zugleich tugendhafter und glücklicher werden, und damit wir nicht sterben, ohne uns um die Menschheit verdient gemacht zu haben.«¹⁷ Rousseau, der selbst Artikel zur *Encyclopédie* beisteuerte, hielt jedoch an seinen kulturkritischen Einwänden fest, die er bereits in seinem *Discours sur les sciences et les arts* (‘Abhandlung über die Wissenschaften und Künste’, 1750) formuliert hatte. Auf die Preisfrage der Akademie von Dijon, ob der Wiederaufstieg der Wissenschaften und Künste zur moralischen Verbesserung der Menschheit beigetragen habe, antwortete er provokativ mit Nein. Die Pflege der Wissenschaften und Künste erzeuge vielmehr Phänomene der Dekadenz. Sie führe zur Herabwürdigung »der ungelehrten Gelehrtheit der einfachen Seele«¹⁸, zur Anmaßung von Erkenntnis ungeachtet der eigenen Erkenntnisgrenzen und zu einer *éducation insensée* (‘wahnwitzigen Erziehung’), bei der unnützes Wissen vermittelt und die Kunst geübt werde, in Unkenntnis von Wahrheit oder Irrtum wortreiche Debatten zu führen. Schon als Hauslehrer kritisierte Rousseau im *Mémoire* beiläufig, dass man Kinder darin übe, »sich weitschweifig auszudrücken, und [...] dabei folgendermaßen vor[geht]: Nachdem man ihnen den Gedanken eines Autors vorgegeben hat, trägt man ihnen auf, diesen Gedanken zu verunstalten, indem sie ihn mit so vielen nutzlosen Worten, wie sie nur finden können, ausschmücken« (S. 38).

Im Vorwort zu seiner Komödie *Narcisse ou l'amant de lui-même* (‘Narziss oder Wer sich selbst liebt’, 1752) versicherte Rousseau jedoch, dass er kein Gegner der Wissenschaft an sich sei, sondern die *folle science des hommes* (‘verrückte

17 »[Q]ue nos neveux, devenant plus instruits, deviennent en même temps plus vertueux & plus heureux, & que nous ne mourions pas sans avoir bien mérité du genre humain.« [Diderot] (1755), S. 635.

18 Stoffel (2018), S. 136.

Wissenschaft der Menschen¹⁹ ablehne, die sich durch hohle Gesten der Gelehrsamkeit auszeichne, sich geltungssüchtig vom Lob der Zeitgenossen abhängig mache und keinen Nutzen für das Gemeinwohl verspreche. Durch die Wertschätzung ihrer Vertreter entstehe, so Rousseau, ein Gefälle zwischen ›schöngeistigen‹ Talenten, die sich im Wetteifer um wechselseitige Anerkennung verstellen und täuschen, und den einfachen, aber nützlichen und authentischen Mitgliedern einer Gesellschaft.²⁰

Die Entwicklung dieser sozialen Ungleichheit und Abhängigkeit beschreibt Rousseau auch in seinem *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (›Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen‹, 1755) zum einen als einen geschichtlichen Prozess der Vergesellschaftung des Menschen, zum anderen als ›Degeneration‹, als Herausfallen aus einem hypothetisch angenommenen Naturzustand jenseits der Geschichte. Zur Bestimmung dieses Naturzustandes, den es faktisch vielleicht nie gegeben hat, abstrahiert Rousseau von allen gesellschaftlichen Einflüssen und historischen Entwicklungen und fragt wie in einem Gedankenexperiment danach, »was aus dem Menschengeschlecht hätte werden können, wenn es sich selbst überlassen geblieben wäre²¹ (S. 92). Bei dieser *fictio Pufendorfiana* – den Menschen in Anlehnung an den deutschen Rechtsphilosophen Samuel von Pufendorf (1632–1694) in einem zivilisations- und kulturlosen Zustand zu denken – gelangt Rousseau zu der Annahme, dass der Mensch im Naturzustand mit allen Anlagen ausgestattet sei, um unabhängig von anderen leben zu können.

19 Rousseau (1978), S. 153.

20 Vgl. McLendon (2009).

21 Rousseau (2003), S. 33. – Vgl. hierzu auch Bertram (2012), S. 176–181.

Von Natur aus sei der Mensch lediglich an seiner Selbsterhaltung, der Befriedigung seiner elementaren Bedürfnisse und an seinem Wohlergehen interessiert. Rousseau bezeichnete diesen Trieb nach Selbsterhaltung und Wohlbefinden als *l'amour de soi* (›Selbstliebe‹). Der Mensch habe zudem einen natürlichen Widerwillen, fühlende Wesen und insbesondere andere Menschen leiden oder sterben zu sehen. Diesen vorreflexiven, unmittelbaren Impuls nennt Rousseau *pitié* (›Mitleid‹). Während die Selbstliebe ausschließlich auf die eigene Selbsterhaltung ausgerichtet ist, tritt das Mitleid in der Beziehung zu anderen auf und trägt mit seiner Hemmung der Selbstliebe zur Erhaltung der menschlichen Gattung bei. In dieser Hemmung drückt sich die unausgesprochene Handlungsmaxime aus: »Sorge für dein Wohl mit so wenig Schaden für andere wie möglich.«²² Vom Tier unterscheide sich der Mensch in seinem Naturzustand durch die *qualité d'argent libre* (›Handlungsfreiheit‹) und die Fähigkeit, »mit Hilfe der Umstände alle anderen allmählich [zu] entwickeln«²³. Diese unbestimmte Lernfähigkeit, die Rousseau *perfectibilité* (›Perfektibilität‹) nannte, ermögliche es, unter sich wandelnden Umständen solche Fähigkeiten und Techniken zu entwickeln, die der Selbsterhaltung, der Befriedigung elementarer Bedürfnisse sowie dem eigenen Wohlbefinden dienlich sind. Sie ermöglicht es aber auch, solche Fähigkeiten zu entfalten, die der Befriedigung von Bedürfnissen dienen, die erst durch das Verhältnis zu anderen Menschen erzeugt werden. Diese Bedürfnisse nach Wertschätzung, Achtung und Anerkennung, die erst im Prozess der Vergesellschaftung des Menschen auftreten, bezeichnet Rousseau als *l'amour-propre* (›Eigenliebe‹ oder ›Selbstsucht‹), die mit Gefahren verbunden sei. Das Verlangen nach Reputation, Ehre

²² Rousseau (2003), S. 64.

²³ Ebd., S. 45.

und Auszeichnung mache aus Menschen nicht nur potentielle Konkurrenten und Rivalen, sondern sorge auch dafür, dass man im permanenten Vergleich mit anderen und im Streben nach ihrer Anerkennung sich seine eigenen Handlungen von ihren Werten und Präferenzen diktieren lasse.

Perfektibilität und Eigenliebe sind für Rousseau daher ambivalente Eigenschaften des Menschen: Die Disposition, frei handelnd und kontextbezogen Fähigkeiten zu entfalten, ermöglicht dem Menschen zwar im Verlauf seiner kollektiven Geschichte durch die Erfindung der Wissenschaften und Technik, Schutz vor den Unbilden der Natur zu finden und sie zu seinem Nutzen zu beherrschen. Auch führt sie zu Prosperität durch Arbeitsteilung und gemeinwohlorientierte Kooperation. Andererseits bringt der Mensch auf dieselbe Weise in seiner Geschichte wechselseitige Abhängigkeit, Unfreiheit und gesellschaftlich bedingte Ungleichheit hervor. Rousseau leitet seinen *Contrat social* daher mit den Worten ein: »Der Mensch ist frei geboren, und überall liegt er in Ketten« (S. 250).

2

Die natürliche und negative Erziehung

Ausgehend von seiner Hypothese, dass der Mensch von Natur aus mit allen Anlagen ausgestattet sei, um autark gut leben zu können, und dass diese Anlagen unter den geschichtlich gewordenen Bedingungen der Vergesellschaftung dazu beigetragen haben, soziale Ungleichheit und Abhängigkeit zu produzieren, stellt sich für Rousseau die Frage, ob und wie sich ein solcher Prozess der Selbstentfremdung abwenden lassen könne. Im *Emile* spielt Rousseau in einem Gedankenexperiment²⁴

24 Vgl. Martin (2014).

eine mögliche Antwort auf diese Frage am Beispiel der Erziehung durch: Wie müsste eine Erziehung verfahren, um Heranwachsende zu befähigen, unter den Bedingungen der Vergesellschaftung ganz sie selbst bleiben zu können, unabhängig und frei vom Können, Wollen und Urteilen anderer zu sein und ihre natürliche Güte und Freiheit zu bewahren?

Eine erste Antwort auf diese Frage hatte Rousseau bereits in seinem erfolgreichen Briefroman *Julie ou la Nouvelle Héloïse* („Julie oder Die neue Heloise“, 1761) angedeutet: Die Natur will, heißt es hier, »dass die Kinder Kinder sind, bevor sie zu erwachsenen Menschen werden. Wenn wir diese Ordnung umwerfen wollen, werden wir fröhreife Früchte hervorbringen, die weder Reife noch Geschmack haben und nicht lange brauchen, bis sie verderben: wir werden junge Doktoren und alte Kinder vorfinden« (S. 157). Eine solche ›natürliche‹ oder ›naturgemäßes‹ Erziehung, die sich an den Entwicklungsschritten der Heranwachsenden orientiert, übt zunächst spielerisch ihre sinnlich-leiblichen Fähigkeiten – und verfeinert hierbei ihre Erkenntniswerkzeuge –, bevor sie sie mit moralischen, religiösen und politischen Problemstellungen konfrontiert.

Diese erkenntnis- und lerntheoretischen Überlegungen stehen nicht zuletzt im Zusammenhang mit dem aufklärerischen Projekt einer »Rehabilitation der Sinnlichkeit«²⁵, das den von René Descartes (1596–1650) eingeführten radikalen Ausschluss der Leiblichkeit und Sinnlichkeit aus dem Prozess der Erkenntnis zu relativieren versuchte. Im Bekenntnis des savoyischen Vikars im vierten Buch des *Émile* schreibt Rousseau: »Existieren ist für uns fühlen; es ist unbestreitbar, dass wir sensibel sind, bevor wir Intelligenz besitzen, und wir haben vor unseren Gedanken bereits Gefühle gehabt.«²⁶ Rousseaus Au-

25 Kondylēs (2002), S. 172.

26 Rousseau (2019), S. 494.

genmerk für Gefühle und Empfindungen darf aber weder als ein romantisches Irrationalismus missverstanden werden,²⁷ noch geht es Rousseau darum, im Erkenntnisprozess bloß den Verstand durch die Sinne zu vertauschen. Rousseau betont vielmehr, dass der Mensch nicht nur als leiblich-sinnliches Wesen zur Welt kommt und die sinnliche Wahrnehmungstätigkeit der begrifflichen Urteilsfähigkeit vorausgeht. Verstandesurteile entstehen schrittweise, so Rousseau, aus der Koordination und Verknüpfung verschiedener sinnlicher Wahrnehmungen.²⁸

Die ›natürliche‹ oder ›naturgemäße‹ Erziehung bezeichnet Rousseau später auch als negative Erziehung. »Als negative Erziehung bezeichne ich diejenige«, erklärt er in seinem Brief an Beaumont, »die bestrebt ist, die Sinnesorgane als Werkzeuge unseres Wissens zu vervollkommen, noch bevor man uns dieses Wissen vermittelt hat, und die den Verstand mithilfe einer Schulung der Sinne vorbereitet. Die negative Erziehung ist hierbei nicht untätig, ganz im Gegenteil. Sie vermittelt keine Tugenden, doch sie bewahrt vor den Lastern; sie lehrt nicht die Wahrheit, doch sie bewahrt vor dem Irrtum. Sie befähigt das Kind zu allem, was es zum Wahren führen kann, sobald es dieses zu verstehen vermag; und zum Guten, sobald es dieses zu lieben vermag« (S. 244). Negative Erziehung schirmt Heranwachsende vom Willen, Können und Urteilen anderer Menschen ab und gestaltet pädagogische Szenarien, in denen sie durch listig arrangierte Dinge oder Umstände zum Selber-Denken, Selber-Urteilen und Selber-Tun aufgefordert werden.

Paradigmatisch für diese pädagogische Inszenierung einer »klug geregelte[n] Freiheit« (S. 190) ist das sogenannte Stockbeispiel am Ende des dritten Buchs im *Émile*: »Wenn ein Kind

27 Vgl. Cassirer (1933).

28 Vgl. Reitemeyer (2013), S. 57–86.

zum ersten Mal einen ins Wasser getauchten Stock sieht, sieht es einen gebrochenen Stock« (S. 208). Statt diese Illusion aufzuheben, den Stock aus dem Wasser zu ziehen, das Kind über die Sinnestäuschung aufzuklären und es über das physikalische Gesetz der Lichtbrechung zu belehren, geht es Rousseau darum, dass die Lernenden über das Phänomen staunen und sich irritieren lassen, genaue Beobachtungen anstellen, Annahmen und Hypothesen formulieren und ihre für wahr erachteten Schlüsse experimentell überprüfen, um zu einem Urteil zu gelangen. Rousseau gesteht, dass solche pädagogisch inszenierten Umwege zeitaufwendig sind und viel Geduld in Anspruch nehmen, ihre Abkürzung aber den Lernenden der eigentlich bildenden Erfahrung beraubt. Daher lautet die wichtigste und nützlichste Regel der Erziehung: »Zeit verlieren und nicht gewinnen« (S. 193).

Die Beispiele, an denen Rousseau das Prinzip der »klug ge-regelte[n] Freiheit« (S. 190) erläutert, lassen deutlich werden, dass der fiktive Erzieher Jean-Jacques alle Umwelteinflüsse auf Emile sowie jeden menschlichen Kontakt, den er eingeht, kontrolliert, damit er nur die Erfahrungen machen kann, die er auch machen soll: Lasst euren Zögling »immer im Glauben, er sei der Meister, seid es in Wirklichkeit selbst. Es gibt keine vollkommenere Unterwerfung als die, der man den Schein der Freiheit zugesteht. [...] Zweifellos darf [das Kind] tun, was es will, aber es darf nur das wollen, von dem ihr wünscht, dass es es tut. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht für es vorgesehen habt, es darf nicht den Mund auftun, ohne dass ihr wisst, was es sagen will«.²⁹ Es wäre daher nichts verfehlter, »als Rousseaus Pädagogik für eine Vorstellung von Erziehung in Anspruch zu nehmen, die das Kind oder den Jugendlichen nach

29 Rousseau (2019), S. 170.

eigenen Interessen »sich selbst verwirklichen« lässt.³⁰ Denn hinter allen Ereignissen verbirgt sich stets ein pädagogisches Kalkül, und der Heranwachsende ist nicht in der Lage, das verborgene Schalten und Walten seines Erziehers hinter den Geschehnissen zu vermuten oder ihnen gar zu entkommen.

In der Forschung wurde darüber diskutiert, ob sich Rousseaus Konzept negativer Erziehung und kluggeregelter Freiheit lediglich auf die Erziehung von Heranwachsenden bis zur Pubertät beziehe. Der deutsche Religionspädagoge Martin Rang (1900–1988) war der Auffassung, dass die negative Erziehung im Jugendalter durch eine positive Erziehung abgelöst werde. »Erst im Jugendalter«, schreibt Rang, »beginnt die ›positive‹ Erziehung als direkte pädagogische Einwirkung des Erziehers auf das Gefühlsleben, auf die moralischen Vorstellungen und auf die Willensbildung Emils.³¹ Plausibler erscheint jedoch die Annahme, dass Rousseau mit der negativen Erziehung ein Prinzip pädagogischen Handelns skizziert, das frei von äußeren Ansprüchen allein auf der Subjektivität des Heranwachsenden aufbaut und sich jeweils neu am Verhältnis von Wollen und Können des Heranwachsenden ausrichtet. Während die pädagogischen Szenarien von der Kindheit bis zur Pubertät durch Sachzwänge und Verwendungszusammenhänge der Dinge bestimmt waren, orientiert sich die negative Erziehung im Jugendalter an der Verarbeitung emotionaler Erfahrungen des Heranwachsenden im Bezug zu anderen empfindsamen Wesen. Dieser Wechsel im pädagogischen Handeln, den Rousseau hier anspricht, ist kein »Wechsel der Methode, sondern ein Wechsel der Inhalte der Erziehung.³²

Mit Beginn des Jugendalters, das Rousseau als eine »zweite

30 Ruhloff (1998), S. 101.

31 Rang (1959), S. 379. Vgl. auch Bolle (2012), S. 265–269.

32 Blankertz (1990), S. 12.

Geburt« (S. 216) des Heranwachsenden beschreibt, wird die physische Geschlechtsreife erreicht und damit die »Möglichkeit leidenschaftlicher Zuwendung zum Du«³³ erlangt. Der Heranwachsende überschreitet seine Selbstzentriertheit, begreift sich zunehmend als Geschlechts- und Gattungswesen und »fängt an, Interesse an denen zu nehmen, mit denen man lebt, man beginnt zu fühlen, dass man nicht dazu geschaffen ist, allein zu leben« (S. 232). Indem andere Menschen zu einem Bedürfnis werden, steigt jedoch für den Heranwachsenden die Gefahr, sich durch den Vergleich mit ihnen in eine Abhängigkeit zu begeben. Um zu verhindern, dass hieraus exzessive Formen der *l'amour-propre* erwachsen – wie Eifersucht, Selbstzweifel, Eitelkeit oder Hass –, empfiehlt Rousseau, das »erste Beziehungsgefühl«³⁴, das natürliche Mitleid, anzuregen und zu kultivieren. Aus diesem natürlichen Unwillen, andere empfindsame Wesen leiden zu sehen, könne dann Empathie werden, um Menschenverachtung zu verhindern und vor Selbstverlust zu schützen.

3

Geschlechtsspezifische Erziehung

In der Forschung wurde die geschlechtsspezifische Ausrichtung in Rousseaus pädagogischem Denken oft ausgeblendet oder zumindest dahingehend relativiert, dass das Prinzip negativer Erziehung »sowohl für die Erziehung des Menschen als auch für jene des Mannes«³⁵ Geltung beanspruche. Im fünften Buch des *Émile* erklärt Rousseau aber, dass sich die Natur der

33 Benner (2001), S. 37.

34 Rousseau (2019), S. 364.

35 Benner/Brüggen (2011), S. 88.

Frau von der Natur des Mannes grundsätzlich unterscheide. Eine ›naturgemäße‹ Mädchenerziehung müsse daher anders verlaufen als die im *Émile* illustrierte Knabenerziehung. Einen wesentlichen Unterschied sieht Rousseau darin, dass die Frau anders als der Mann auf die Eigenliebe angewiesen, von der öffentlichen Meinung abhängig und der Wertschätzung durch andere bedürftig sei. Diese Abhängigkeit zwinge sie dazu, dem Mann gefallen zu wollen und ihn an sich zu binden, indem sie sich ihm unterwerfe: »Da die Frau dazu geschaffen ist, zu gefallen und sich zu unterwerfen, muss sie sich dem Mann liebenswert zeigen und ihn nicht herausfordern, ihre Macht liegt in ihren Reizen, und mit ihnen muss sie ihn zwingen, seine eigene Kraft zu entdecken und zu gebrauchen« (S. 238). Die Erziehung der Mädchen habe sich daher, so Rousseau, an den Erwartungen und Bedürfnissen von Männern auszurichten und sie an Zwang und Folgsamkeit zu gewöhnen.

Bereits bei zeitgenössischen Leserinnen stießen diese Überlegungen auf Kritik. Rousseaus Gönnerin Louise d'Épinay (1726–1783) wies die geschlechtsspezifische Erziehung zurück und übertrug in *Les Conversations d'Émilie* (›Gespräche mit Emilie‹, 1774) das Konzept der negativen Erziehung auf die Mädchenerziehung. Auch die englische Philosophin und Frauenrechtlerin Mary Wollstonecraft (1759–1797) setzte sich in *A Vindication of the Rights of Woman* (›Verteidigung der Rechte der Frau‹, 1792) kritisch mit Rousseau auseinander. Die Rousseau-Forschung im späten 20. Jahrhundert äußerte den Vorwurf, Rousseau reduziere die Frau auf eine »Appendixfunktion«³⁶ des Mannes und legitimiere damit ihre gesellschaftliche Unterdrückung. Diese »Repressionsthese«³⁷ wurde in der jüngeren Forschung jedoch relativiert. Denn Rousseau beschrieb

36 Bovenschen (1979), S. 165.

37 Schmid (1992), S. 849.