

Die Naturgesetze machen keinen Unterschied zwischen der Vorwärts- und Rückwärtsrichtung der Zeit. Es gibt jedoch mindestens drei Zeitpfeile, die die Vergangenheit von der Zukunft unterscheiden: den thermodynamischen Pfeil, die Zeitrichtung, in der die Unordnung zunimmt; den psychologischen Pfeil, die Zeitrichtung, in der wir die Vergangenheit und nicht die Zukunft erinnern; und den kosmologischen Pfeil, die Zeitrichtung, in der das Universum sich ausdehnt und nicht zusammenzieht.

Stephen W. Hawking

ALFRED SCHÄFER

Rousseau - oder: Die 'halbierte Moderne' als pädagogischer Reflexionshorizont

I. Zur Explikation der Problemstellung

BECKs These von der 'halbierten Moderne' scheint zumindest für Pädagogen Bekanntes zu signalisieren: daß für die Sozialisation oder das Heranwachsen des Kindes nicht die Bedingungen des kapitalistischen Produktionsprozesses konstitutiv sein können, wenn deren strukturell-subjektive Voraussetzungen gelingen sollen, ist schließlich Ausgangspunkt der Autonomisierung und Ausdifferenzierung von Bereichen wie Familien- oder Schulerziehung - auch wenn man immer darauf hinweisen kann, daß Erziehungsinstitutionen nicht frei von der Tauschwertorientierung einer Arbeitskraftverwertung sein können, auf die sie schließlich vorbereiten. Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen (BLOCH), von moderner Industriegesellschaft und quasi-feudalen Abhängigkeitsverhältnissen, scheint sich am Beispiel der Erziehung und dem für sie juristisch verbrieften 'besonderen Gewaltverhältnis' besonders deutlich illustrieren zu lassen. Auch die präzise Formulierung der BECKschen These scheint für Pädagogen und Sozialisations-theoretiker auf Bekanntes hinzudeuten, wenn auf das wechselseitige konstitutive Voraussetzungsverhältnis des Ungleichzeitigen (gegen die naive Fortschrittsideologie) verwiesen wird: "Die Industriegesellschaft war und ist *nie* als Nurindustriegesellschaft möglich, sondern immer nur als halb Industrie-, halb Ständegesellschaft, deren ständische Seite kein traditionales Relikt, sondern industriegesellschaftliches *Produkt* und *Fundament* ist, eingebaut in die industrielle Schematik von Arbeit und Leben" (BECK 1986, S. 179). Eine solche Präzisierung scheint sich mit jenen Analysen des Schulsystems zu berühren, die die gesellschaftliche Funktion dieses Systems in den Bereichen der Qualifikation, Integration und Selektion festmachen - also im Wechselspiel von Eigenlogik und gesamtgesellschaftlicher Funktionalität, in der eben diese mit vormodernen Mitteln operierende Eigenlogik gefordert erscheint (vgl. etwa HURRELMANN 1975).

Die These von der 'halbierten Moderne' ließe sich wohl für die institutionalisierte Erziehung dahingehend fassen, daß gerade die vormoderne Struktur des juristisch abgestützten 'pädagogischen Verhältnisses' (und seiner strukturellen wie didaktischen Folgeerscheinungen) den modernen Charakter von Erziehung ausmacht, insofern gerade vermittelt über diese Voraussetzungen jene der Moderne in Gestalt eines vertragsautonomen Subjekts, das verantwortlich qua Selbst- und

Fremdzuschreibungen fungiert, konstituiert werden. Diese Perspektive, die sich in unterschiedlichen theoretischen Zugriffsweisen vorführen ließe - beispielsweise aktuell in der FOUCAULTSchen Sicht der Disziplinierung qua Normalisierung -, soll allerdings hier nicht weiter verfolgt werden. Die Frage, die hier interessieren soll, ist vielmehr diejenige, ob sich diese These der 'halbierten Moderne' in ihrer für die Analyse pädagogischer Praxis in ausdifferenzierten Institutionen ad hoc einleuchtenden Relevanz auch auf der Ebene der theoretischen Beobachtung dieser Praxis, auf der der theoretischen Pädagogik, ausmachen läßt - sei es als Problem, Dilemma, Inkonsistenz oder gar als paradigmatisch in der Art und Weise, Fragen zu stellen. Die Frage also, ob sich in der pädagogischen Gegenstandskonzipierung Momente vormoderner Abhängigkeitsverhältnisse und Konstitutionsperspektiven des Subjekts als diejenigen eines modernen, d.h. autonom vorgestellten Subjekts verflechten und ob dies konstitutiv für die Möglichkeit einer modernen pädagogischen Gegenstandskonstitution ist, möchte ich im folgenden unter Verweis auf ROUSSEAU bejahen, der sich dieser Problematik m.E. als erster auf einem problemadäquaten Niveau gestellt hat.

Eine solche These ist zum einen weitergehend als die bekannten Versuche, ROUSSEAU über die Orientierung am formalen Identitätskonzept (vgl. BLANKERTZ 1982) oder am Konzept der individuellen Autonomisierung (vgl. BUCK 1984) zum Stammvater der modernen Pädagogik zu machen, weil sie deren Aussage ernst nimmt, um zugleich auf deren Grundlegung in ihrem Gegenteil, also vormodernen Strukturen, zu verweisen - als auf etwas, das für die Stammvaterschaft der modernen Pädagogik ebenso konstitutiv ist. Zum anderen aber verlangt eine solche These auch, daß zunächst einmal expliziert wird, was als Kriterium der Moderne und mithin jener Periodisierung, aus der sich erst die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen einsehen läßt, genommen wird. Auf der Ebene der pädagogischen Praxis lassen sich so etwa am Beispiel des Schulsystems Kriterien einer Ausdifferenzierung festlegen, die von der gesetzlichen Verordnung allgemeinen Schulbesuchs bis hin zu seiner Durchsetzung, der Inklusion aller Gesellschaftsmitglieder in ein für alle verbindliches Schulsystem, reichen, die Fragen der Säkularisierung, der staatlichen Monopolisierung der Verantwortung sowie die zu vermittelnden Inhalte ebenso wie diejenigen der Professionalisierung oder Akademisierung der Lehrerbildung betreffen, ihrer staatlich-finanziellen Anerkennung usw. Letzteres mag zugleich bedeutsam sein für den Versuch einer Periodisierung der Disziplin als einer modernen Wissenschaft. Auch hier lassen sich weitere Kriterien denken: von der Einrichtung des ersten Lehrstuhls, dem Einsatz moderner wissenschaftlicher Forschungsmethoden bis hin zur (auch institutionell deutlich werdenden) Abgrenzung von Theologie und Philo-

sophie. Demgegenüber soll hier eher auf ein internes, die Spezifität der pädagogischen Reflexion steuerndes Kriterium hingewiesen werden, das zugleich als praktische Zumutung den Institutionalisierungsprozeß mitsteuert, wenn auch zunächst vielleicht nur als selbstreflexiv-kritisches Korrektiv: Es ist dies die Vorstellung eines seine Maßstäbe nur noch in sich selbst findenden Subjekts, dem theoretisch wie praktisch die selbstverantwortliche Gestaltung seiner Beziehung zu sich, zu anderen und zur natürlichen Umwelt auf der Basis einer Vernunft zugemutet wird, die immer schon Sichselbstdurchsichtigkeit und das Begreifen von Welt voraussetzt. 'Vernunft' bildet damit als Begründungsmöglichkeit zugleich die Perspektive permanenter Kritisierbarkeit, von Begründungsbedürftigkeit, der zunehmend die subjekttranszendenten Bezugspunkte entgleiten.

Modern in einem engeren Sinne wird diese Vorstellung allerdings erst dann, wenn sie selbstkritisch wird, wenn systematisch nicht mehr ausgeschlossen werden kann, daß die theoretische und praktische Selbstkonstitution des Vernunftsubjekts auch dann als gescheitert oder 'falsch' anzusehen ist, wenn sie als durchgeführt behauptet werden kann. Wenn die gelingende Selbstbehauptung des autonomen Subjekts, wie sie sich in gelingender Naturbeherrschung und in der theoretischen Durchführung der Selbstbegründung einer objektiven Vernunftsubjektivität äußern mag, dennoch an ihren Ansprüchen zu scheitern vermag, wenn - um eine traditionelle Terminologie zu wählen - Selbstbehauptung in Selbstverlust umschlagen kann bzw. wenn dies zumindest empirisch nicht auszuschließen ist, dann verweist dies auf eine Ambivalenz des individualisierenden Autonomisierungsprozesses, auf ein 'zweites Reflexivwerden der Aufklärung', das - wie HABERMAS, der diesen Terminus einführt (vgl. HABERMAS 1985), betont - einhergeht mit einer Selbstproblematisierung des dieses feststellenden Beobachters. Auch dieser kann nicht systematisch ausschließen, daß die Ambivalenz der als (theoretisch wie praktisch) konstitutiv erachteten Subjektivität nicht auch ihn selbst eingeholt hat.

Erst dieses 'zweite Reflexivwerden der Aufklärung', diese Perspektive auf die Ambivalenz der Vernunft eines Subjekts, dem diese als Verantwortung theoretisch wie praktisch zugemutet wird, eröffnet den Blick auf die Bedingungen gelingender Bildung eines konstitutiv für die Selbst- und Weltdeutung gedachten Subjekts als empirische, als von differenten Gegebenheiten abhängige. Für die Konstitution der pädagogischen Reflexion ist nun gerade nicht die radikale Problematisierung der Möglichkeit der Implikationen des Vernunftsubjekts bedeutsam geworden, wie sie etwa heute im Umkreis der Diskussion um den Modernebegriff des Poststrukturalismus thematisiert wird. Die Spezifizierung der obigen These vor dem Hintergrund des skizzierten Problemhorizontes der Moderne lautet vielmehr, daß es gerade die

Kritik an der Aufklärung ist, die an deren Leitvorstellung oder Subjektmodell festhält, ohne deren Selbstlegitimationen zu glauben, die sie als empirisch fragwürdig, ihr Gegenteil bewirkend durchschaut hat, daß es gerade diese 'immanente' Kritik ist, die für die moderne pädagogische Reflexion, wie man sie bei ROUSSEAU findet, konstitutiv geworden ist.

Dies bedeutet konkret, daß

1. die Bedingungen einer gelingenden Konstitution des Vernunftsubjekts wie auch die ihres Scheiterns, seines Selbstverlustes oder seiner Entfremdung, als empirische vorgestellt werden.
2. Diese Bedingungen werden aber gemäß der Voraussetzung der immanenten Kritik - derjenigen der (empirischen) Möglichkeit eines konstitutiven Vernunftsubjekts - als damit zumindest potentiell für ein solches verfügbare gedacht, d.h. als pädagogisch handhabbar.
3. Da aber der kritische Theoretiker um die Ambivalenz behaupteter Vernunftansprüche weiß und diese auch für seinen eigenen Entwurf verfügbarer empirischer Bedingungen nicht ausschließen kann, er sich mithin nicht jenseits der Ambivalenz von Perfektibilität situieren kann, ohne hinter sein kritisches Ausgangsniveau zurückzufallen, kann seine Explikation einer verfügbaren Realität des gelingenden Bildungsprozesses allenfalls hypothetisch behauptet bzw. imaginiert werden. Möglich erscheint nur die Angabe kontrafaktischer Bedingungen der empirischen Möglichkeit einer gelingenden und verantworteten Konstitution des Kontrafaktischen, die zugleich die Legitimation des Entwurfs selbst und damit des Kritikers mitleistet.
4. Um aber das gelingende Vernunftsubjekt denken zu können, welches nicht der empirischen Ambivalenz verfällt, obwohl es ihr unterliegt, muß allerdings hinter eben jenes 'zweite Reflexivwerden der Aufklärung' zurückgegangen werden etwa auf transsubjektive Bezugspunkte von Objektivität, auf die reibungslose Einheit von Disziplinierung und Autonomisierung, auf die Einheit von Selbstpräsenz und Objektpräsenz - kurz auf *vormoderne* Muster, die ein pädagogisches, an der Leitvorstellung des Kritisierten festhaltendes und sich darüber legitimierendes Denken der Problemstellung der Moderne erst ermöglichen.

In dieser Konfiguration läßt sich die These von der 'halbierten Moderne' auf der Ebene pädagogischer Reflexion lesbar machen - zuerst und wenn man so will: paradigmatisch bei ROUSSEAU (vgl. zum folgenden SCHÄFER 1990).

II. Rousseau - oder vom gebrochenen Verhältnis der Pädagogik zur Moderne um der Moderne willen

Zunächst wußte ROUSSEAU wohl kaum um die Tragweite seiner Kritik an der Aufklärung, die ihn zur Verneinung der These führte, daß Wissenschaften und Künste etwas zur Läuterung der Sitten beigetragen hätten. Erst der Hinweis der Kritisierten auf das, was man heute einen performativen Selbstwiderspruch zu nennen pflegt, also auf die Problematik, daß der Kritiker der Aufklärung sich selbst ihrer Mittel, der argumentativen Überzeugung eines potentiell als vernünftig unterstellten Gegenübers, bedient, brachte ihn in die Bedrängnis, einerseits die Bedingungen der Möglichkeit seiner Kritik zu explizieren und dies andererseits so tun zu müssen, daß damit nicht zugleich auch die kritisierten Wissenschaften und Künste eine Grundlage erhalten. Dies würde die eigene radikal ansetzende Kritik an diesen Wissenschaften relativieren hin auf einen metatheoretischen Verbesserungsvorschlag - und damit konstruktiv wenden. Die Schwierigkeiten dieser Situation zeigen sich bei ROUSSEAU in einem Schwanken zwischen einer fundamentalistischen Option für die Unschuld des Nicht-Wissens und in der Entschuldigung dafür, daß er doch etwas weiß (vgl. ROUSSEAU 1981 I, S. 122), und der gleichzeitigen Perspektive auf eine Ambivalenz des Wissens, das einerseits zur Kritik der Unwissenheit und des Aberglaubens notwendig ist (vgl. S. 89), andererseits aber auch den Menschen seiner Natur entfremden kann. Als Kriterium des Umgangs mit dieser Ambivalenz bietet sich nur der Rekurs auf eine 'innere Stimme' als intuitiven Fluchtpunkt an (vgl. S. 76).

Demgegenüber versucht ROUSSEAU im Zweiten Diskurs eine objekttheoretische Grundlegung des Kritik-Kriteriums, die von der gleichen Zwiespältigkeit gekennzeichnet ist. In einer radikalen und fundamentalistischen Perspektive stellt sich der Naturzustand als jenes Kriterium dar, dessen Erfassung es dem Kritiker zu erlauben scheint, sich außerhalb des Kritisierten zu stellen und adäquat über es zu urteilen. Andererseits droht ROUSSEAU mit seiner radikalen Abstraktion von allen Vergesellschaftungsformen ein vormoralisches, an die tierische Unmittelbarkeit gebundenes Wesen zum Maßstab des Menschen zu machen. Daher gibt es zum zweiten eine Perspektive, die den vergesellschafteten Menschen in die Perfektibilität und damit in die nie ausschließbaren Möglichkeiten der Vervollkommnung und des Scheiterns stellt. Diese Ambivalenz scheint für den Menschen, seine Vernunft und seine Freiheit konstitutiv. Damit aber wird auf einen transzendenten Bezugspunkt von Kritik, der nicht dieser Ambivalenz unterliegt, verzichtet und es stellt sich erneut das Problem der Möglichkeit einer Begründung von Kritik, die selbst dem Kritisierten nicht verfällt.

Eher systematisch läßt sich die gleiche Fragestellung verdeutlichen, wenn man den immanenten Bezugspunkt der Aufklärungskritik ROUSSEAU betrachtet: das Festhalten an jener (tendenziell unmittelbar gedachten) Einheit von theoretischer Vernunft, praktisch-moralischer Einsicht und Handeln. Es ist deren Auseinanderfallen, bedingt durch Herrschaftsinteressen und Eitelkeit, die ROUSSEAU im Ersten Diskurs kritisiert - und es ist deren unmittelbare Einheit, die in den radikalen Begründungsversuchen der Kritik über die unmittelbar verbleibende Unschuld des Nicht-Wissens oder über den instinktgebundenen Kurzschuß des Naturzustandes als Kriterium einer Kritik dienen soll, der der Kritiker nicht selbst unterliegt. Auch wenn ROUSSEAU für diese Anmaßung in jene eigentümliche Mischung aus paranoiden Tendenzen und Größen-Phantasien gedrängt wurde, so kommt doch bezeichnenderweise eine weitere fundamentalistische Perspektive nicht vor: die des Standpunkts einer reinen Vernunft. Dies zeigt die für die immanente Theorieentwicklung ROUSSEAU'S bedeutsamere Funktion jener zurückhaltenden Begründungsvariante von Kritik, die letztlich nicht beantworten kann, ob der Kritiker nicht selbst dem Kritisierten unterliegt. Zwar unterscheidet ROUSSEAU einmal zwischen einer reinen Wissenschaft, deren Motive und Zwecke lobenswert seien (vgl. S. 70), betont aber zugleich, daß eine solche Wissenschaft keine dem empirischen Menschen mögliche sei. Für den Menschen - also auch für den Kritiker - gilt, "daß die Vernunft kein gut bestimmtes Maß hat und daß es keinem Menschen ansteht, seine Vernunft zum Maßstab der Vernunft anderer zu machen" (S. 343, Anmerkung). Auch was die angeborene Stimme des Gewissens angeht, kann man für ROUSSEAU nie ausschließen, daß man sie nicht richtig wahrnimmt, weil eben diese Wahrnehmung von subjektiv-empirischen Bedingungen abhängt. Eine solche Relativierung des Geltungsanspruchs (theoretisch wie praktisch) der eigenen Kritik verweist auf die Notwendigkeit der diskursiven Prüfung, bei der ein Irrtum niemals auszuschließen ist (vgl. ROUSSEAU 1981 II, S. 12f), für die allerdings die Täuschungsabsicht oder die Selbsttäuschung (etwa aus Eitelkeit) so weit als möglich reduziert werden muß. Die Möglichkeiten einer Geltungsbegründung hängen damit von subjektiven Voraussetzungen, von der Authentizität der Beteiligten ab, wobei diese nur eine notwendige, niemals aber eine hinreichende Bedingung für Geltung sein kann, da deren Gelingen durch die konstitutive Ambivalenz des Menschen nie als ungebrochene vorgestellt und daher der Irrtum nie mit Sicherheit ausgeschlossen werden kann. Diese Verpflichtung auf den endlichen Menschen ist es auch, die für ROUSSEAU einen apriorischen Lösungsversuch ausschließt und eine Perspektive nahelegt, die die empirischen Möglichkeitsbedingungen eines weitgehend authentischen Subjekts unter ihm entgegenstehen-

den Verhältnissen zu untersuchen beabsichtigt. Ein solcher Entwurf muß dabei einerseits zur Rechtfertigung des Kritikers beitragen und andererseits aber diese Bedingungen als systematische, d.h. zugleich als für den um sie Wissenden verfügbare und damit nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch verallgemeinerbare explizieren. Eben diese Bedingungen als empirische und verfügbare versucht ROUSSEAU im 'Emile' in Form eines gelingenden und zugleich pädagogisch verantworteten Selbstbildungsprozesses aufzuzeigen. Beide Implikationen, die Empirie wie die Verfügbarkeit in pädagogischer Verantwortung, werden von ROUSSEAU in ihrer Problematik gesehen. Beide sind fingiert und werden als Fiktion eingestanden. Wenn die gegebene Realität systematisch die Entfremdung des Subjekts, dessen Scheitern an seinen Möglichkeiten bewirkt, so kann eine gelingende Bildung, die das Menschenmögliche, wenn auch nicht das Absolute erreicht, nicht über reformierende Aktivitäten innerhalb dieser Realität gewährleistet werden, sondern nur außerhalb ihrer, fiktiv durch das Vorstellen einer alternativen Realität. Diese kann legitimerweise nicht durch das Bestehende kritisiert werden - wie ROUSSEAU in der Einleitung des *Emile* schreibt -, sondern es geht um die Einsichtigkeit ihrer argumentativ in Bedingungs- und Wirkungskonstellationen dargelegten Möglichkeit. Diese Konstellationen verdanken sich zum einen der Annahme von der ursprünglichen Güte des Menschen, zum anderen aber gerade auch der systematischen Ausschaltung der diese möglicherweise pervertierenden Realität. Die Transzendierung der gegebenen Realität, der Entwurf eines fiktiven Szenarios, erlaubt die Annahme der Verfügbarkeit des Educanden und komplementär: der Wirkungssicherheit des Erziehers, die beide in ihrer Identität zu funktionalen Momenten des vorgestellten Prozesses werden. Sie sind immer schon mit den Eigenschaften, Reaktionsweisen und Vorstellungen ausgestattet vorzustellen, deren der Prozeß in seinem jeweiligen Stadium bedarf (vgl. ROUSSEAU 1963, S. 134f.). Beide - auch der Erzieher - werden als unvermittelt durch die soziale Umwelt vorgestellt. ROUSSEAU aber radikalisiert diese soziale Unvermitteltheit noch einmal, und dies macht den eigentlich strategischen Punkt der Argumentation aus. Vor dem Hintergrund der These des Gegensatzes von Naturzustand und Gesellschaft, nach der die Gesellschaft als solche zumindest die Gefahr der Entfremdung birgt (wenn nicht gar im fundamentalistischen Verständnis deren Notwendigkeit), schließt ROUSSEAU die soziale Vermittlung auch aus dem pädagogischen Verhältnis aus. Das Verhältnis von Erzieher und Zögling, ohnehin jenseits der sozialen Realität angesiedelt, darf selbst nicht als soziales vorgestellt werden - zumindest nicht durch den Educanden, der seinen Selbstbildungsprozeß als sozial unvermittelt auch durch den Erzieher begreifen muß. Daran hängt alles: die Möglichkeit des Ausschlusses der Macht-

und Legitimationsproblematik wie auch diejenige einer indirekten, aber deterministisch vorgestellten Wirkung. Erst diese Radikalisierung des Konzepts der sozialen Unmittelbarkeit erlaubt die Vorstellung universeller Verfügbarkeit wie damit zugleich universaler Verantwortung des Erziehers für den Selbstbildungsprozeß des Emile, der als derjenige eines authentischen, eines mit sich in Übereinstimmung urteilenden und handelnden Subjekts verstanden wird.

Authentizität wird dabei konsequent modern gedacht: als formales Gleichgewichtsmodell von (theoretisch eingesehenem) Wollen und (praktisch umgesetztem) Können, deren Inhaltlichkeit nicht apriori, normativ oder sozial vorgegeben ist. Als solches erlaubt dieses Konzept sowohl die Einteilung in Altersstufen (durch eine stufenspezifische Relationierung beider Komponenten) wie auch die für ROUSSEAU typische Betonung der Eigenwertigkeit jeder Phase, deren Gegenwart nicht einer ungewissen Zukunft aufgeopfert werden darf, sondern deren Erfüllung zugleich die notwendige Voraussetzung für das Gelingen des ganzen Prozesses ist.

Es ist nun nicht das formale Authentizitätskonzept und auch nicht die Fiktionalität des Entwurfs, die zu Inkonsistenzen führen, sondern die Problematik einer *vermittelten Unmittelbarkeit*, der zumindest bewußtseinsmäßigen Ausschließung des sozialen Charakters des pädagogischen Verhältnisses. Gegeben ist damit das Problem, daß jene Authentizität, die zu vernünftigem Urteil und Handeln befähigen soll, als selbstgebildete zugleich als eine verliehene zu denken ist, als in Abhängigkeit konstituiert. Zum zweiten aber sind damit Annahmen über die phasenspezifische Konstitution des Subjekts verbunden, die als objektive Richtschnur für die indirekte Einwirkung dienen und somit bloße Willkür ausschließen sollen.

Dieser Zusammenhang läßt sich besonders an jenem Konzept zeigen, das häufig und zudem verfälscht für das Zentrum des ROUSSEAU'schen Ansatzes genommen wird: dem der *negativen Erziehung*. Als indirekte Lenkung, die ihre Möglichkeit einer vollständigen pädagogischen Verfügbarkeit der Umgebung des Kindes verdankt, bildet sie eine Form des Ausschlusses der Sozialität des pädagogischen Verhältnisses, die sich der altersspezifisch begrenzten Möglichkeit der Vorstellungsbildung wie der Unfähigkeit des Kindes zu moralisch-sozialer Interessiertheit anpaßt. Die Aufgabenstellung an den Erzieher lautet, dem Educanden das Glück der Authentizität zu verleihen, ohne daß dies von jenem als Verleihen, als Gewähren oder Verbieten begriffen werden kann. Der Weg besteht in der Inszenierung von Situationen der Art, daß in ihnen Notwendigkeit und Möglichkeit durch Gegenstände oder natürliche Notwendigkeiten definiert erscheinen. Erfahren werden vom Erzieher definierte Gesetze des Möglichen und Unmöglichen als Naturgesetze. Inszenierter Schein und die Verdinglichung

von Sozialbeziehungen werden zur altersspezifizierten Voraussetzung der Selbstkonstitution des authentischen Subjekts. Zugleich aber läßt sich an den Beispielen ROUSSEAU'S leicht nachweisen, daß die gewählte Vorgehensweise auf der Seite des Erziehers immer einen über die Legitimation durch das Aufnahmevermögen des Kindes hinausgehenden, und zwar sozialen Sinnüberschuß enthält und daß genau dieser zu einer Authentizität führt, die auf Borniertheit beruht.

So zielt die Erklärung eines beobachteten Wutausbruchs als Krankheit nicht nur dahin, den für das Kind unverständlichen sozialen Kontext oder Fragen von Gerechtigkeit und Leidenschaft auszuschalten, sondern zugleich darauf, Bestrafungsaktionen gegen den wütenden Zögling zu rechtfertigen, die dessen entmündigende Pathologisierung bedeuten (vgl. ROUSSEAU 1963, S. 218f.) - ohne daß dies vom Kind als Unterdrückung oder soziale Machtausübung durchschaut werden könnte.

An dem berühmten Beispiel der zerbrochenen Fensterscheibe wird dies noch deutlicher. Das Zerschlagen der Fensterscheibe führt dazu, daß der Educandus über eine Zeit hinweg der Witterung ausgesetzt bleibt. Sollte er aber die schließlich erneuerte Fensterscheibe ein zweites Mal zerbrechen, so wird der Erzieher auf diese als seinen Besitz hinweisen und Emile in einen fensterlosen Raum einsperren, aus dem er trotz aller Angst und Verzweiflung nicht befreit wird. "Endlich, nachdem das Kind mehrere Stunden so verbracht und Zeit genug gehabt hat, sich zu langweilen und es nie wieder zu vergessen, schlägt ihm jemand vor, einen Vergleich mit euch abzuschließen: Ihr werdet ihm seine Freiheit wiedergeben, wenn es nie mehr Fensterscheiben zerbrechen wird. Nichts wird ihm willkommener sein; es wird euch bitten lassen, zu ihm zu kommen, und ihr kommt. Es wird euch seinen Entschluß mitteilen und ihr werdet ihn sofort annehmen, wobei ihr ihm sagt: Das ist vernünftig, wir werden alle beide Vorteile davon haben ... Welchen Begriff, glaubt ihr, wird es sich durch dieses Verfahren von der Heilighaltung von Versprechen und ihrem Nutzen machen" (S. 226f.)? Hier wird nicht nur mit sozialen und moralischen Kategorien gearbeitet (Besitz und Versprechen), die beide das pädagogische Verhältnis als soziales definieren und beide vom Kind nicht verstanden werden können, sondern es findet auch ein darüber definierter, d.h. sozialer Sanktionsakt statt. Hier wird die vollkommene Unterwerfung, der man den Anschein von Freiheit gibt (vgl. S. 265f.) als Schein durchsichtig, aber die Annahme des vorsozialen Wesens 'Kind' hilft, diese soziale Dimension dennoch nicht zum Thema werden zu lassen und die Utopie der vollkommenen Verfügbarkeit aufrechtzuerhalten. Die Verdinglichung sozialer Beziehungen ist nicht nur altersgemäß, sondern hat zugleich ideologische Funktion.

Eine solche Konzeption wird sich bewähren müssen in jenem Alter, in dem das Kind als soziales und moralisches Wesen definiert wird. Dies ist für ROUSSEAU mit dem Eintritt in die Pubertät der Fall. Damit ergeben sich zwei Konsequenzen. Zum ersten ist es nun nach der auch noch vormoralischen Phase, in der das Nützlichkeitsprinzip dem Kind bei der Selbst- und Weltdefinition in gestalteten Kontexten zur Verfügung stand, die Aufgabe, nach dem moralischen Kriterium der Pflichtgemäßheit eigenständig für das Gleichgewicht von Wollen und Können, von (interpretierten) Bedürfnissen und (realisierten) Fähigkeiten zu sorgen. Zum zweiten wird nun das pädagogische Verhältnis auch als soziales sichtbar. Es muß daher auf eine neue und zwar soziale Grundlage gestellt werden, die auch eine Revision der Methode erfordert. Die Grundlage bildet ein Vertrag, in dem sich Emile aus Dankbarkeit für das vom Erzieher Geleistete freiwillig zum Gehorsam verpflichtet (vgl. S. 662f.). Die Methode ist - gemäß dem Verhältnis der Gleichrangigkeit von Vertragspartnern - die der Aufklärung, die jedoch nie nur an Vernunft, sondern auch an die Empfindung, an die Rührung appelliert.

Was dabei aussieht wie eine Problematisierung der bisherigen Beziehung und freiwillige Einigung unter Gleichen, ist nun allerdings im *Emile* so angelegt, daß die Problematisierung selbst schon pädagogisch inszeniert ist: Sie erfolgt gemäß der Methode der Aufklärung, für die die Differenz von Freundschaft und Lenkung als undurchschaute konstitutiv ist. Der Pädagoge inszeniert die Bedingungen seiner eigenen universellen Legitimation. Der Educandus hat dabei nie die Möglichkeit, aus der pädagogischen Inszenierung auszubrechen, was allererst eine Problematisierung des Verhältnisses zum Erzieher als eines sozialen Verhältnisses erlauben würde, das nach den Maßstäben von Macht und Moral zu beurteilen wäre. Er erkaufte seine Authentizität nur durch die Perpetuierung des pädagogischen Verhältnisses, die dann konsequent auch noch die Schlußperspektive des Buches bildet.

Auf diesen Punkt ist in der Kritik an ROUSSEAU immer wieder hingewiesen worden derart, daß hier Autonomie immer noch eine in Abhängigkeit sei. Dabei wird allerdings häufig jenes Autonomiekonzept eines reinen Vernunftsubjekts zugrundegelegt, gegen das ROUSSEAU sich immer gewehrt hatte. In seinen Augen bleibt der Mensch - und das ist auch für die Aufklärung des jugendlichen Emile konstitutiv - immer in der Gefahr des Irrtums. Daß diese bei einem endlichen Wesen niemals auszuschließen ist, verpflichtet Emile zum Verzicht auf Selbstüberheblichkeit (auch er macht Fehler, die der Erzieher gerade aus diesem Grunde geschehen läßt) und beschränkt ihn auf eine bloße Negativität seiner Kritik. Das kritische Urteil Emiles gewinnt mit der Authentizität als dem Ergebnis seines Bildungsprozesses zwar eine

Qualität, die es erlaubt, von der Möglichkeit gezielter Täuschung, Selbstbetrug oder Eitelkeit abzusehen; aber dies bedeutet eben noch nicht Irrtumsfreiheit sowohl im Gebrauch der Vernunft wie auch im Vernehmen der Stimme des Gewissens. Negativ bleibende Kritik, die keinen Anspruch auf verbindliche Orientierung anderer erhebt, die aber auch nicht einer bloß leeren Autonomie verpflichtet ist und damit unverbindlich bleibt - dies ist die Form eines endlichen Vernunftgebrauchs und einer bis auf begründeten Widerruf legitimierten Lebenspraxis.

Damit schließt sich der Kreis einer Begründung der Möglichkeit einer Kritik, die selbst nicht mit Sicherheit davon ausgehen kann, daß sie als Kritik dem Kritisierten entzogen ist. Die Authentizität, die Übereinstimmung von Denken, Wollen und Handeln, als notwendige Voraussetzung für einen aufrechten Gebrauch der Vernunft und für die Aufnahme der Stimme des untrüglichen Gewissens ist alles, was erreicht werden kann - und damit zugleich auch alles, was mit Sicherheit kritisiert werden kann. Die Kritik an Wahrheit und Richtigkeit muß so sein, daß sie einerseits radikal deren dogmatische Behauptung in Frage stellt, ohne andererseits selbst diesem Dogmatismus zu verfallen.

Eine solche Perspektive auf das kritische, aber endliche Subjekt, das sich der Dialektik der Aufklärung bewußt ist, mutet modern an: Es gibt keine subjekttranszendenten Maßstäbe für die Gültigkeit seines Urteils, und wenn es sie geben sollte, dann könnte es wiederum nur am Subjekt liegen, die Übereinstimmung seines Urteils mit diesen festzustellen, was dann wiederum ein Urteil wäre und so weiter ad infinitum.

Wenn man nun darauf hinweist, daß die systematischen Konstitutionsbedingungen dieses Subjekts solche einer undurchschauten Abhängigkeit sind, Ausdruck einer gelungenen Legitimation eines quasifeudalen Abhängigkeitsverhältnisses, so thematisiert man nur den praktischen Oberflächenaspekt des pädagogischen Verhältnisses. Theoretisch entscheidender ist, daß damit in die Qualifikationsbedingungen des modernen Subjekts, das dem zweiten Reflexivwerden der Aufklärung genügen soll, in die Authentizität Vorstellungen eingehen, die selbst als 'vormodern' zu betrachten sind. Authentizität gründet sich nicht wie in der Theorie des Naturzustandes auf die instinkthafte Unmittelbarkeit, sondern die durch die pädagogische Vermittlung hindurchgegangene Unmittelbarkeit von Denken, Wollen und Handeln bleibt letztlich gebunden an die Einheit von Selbsttransparenz und Weltbegriff, an die Einheit von Selbstpräsenz und Weltpräsenz (vgl. auch DERRIDA 1983, S. 507ff.). Diese Einheit hält ROUSSEAU für möglich vor dem Hintergrund eines Repräsentationsmodells der Sprache, in dem sich der Sinn und die Bedeutung der Worte mit der Objektivität der Welt vermittelt über sinnlich-praktische Erfahrungen zusam-

menschließen. Emiles Sprache und Bewußtsein sind von vornherein auf eine ein-eindeutige Relationierung von Wort und Gegenstand abgestellt; Emile weiß immer relativ zu seinen normalen Altersgenossen wenig, aber dies gewiß und eindeutig, so daß er nie auf die Idee kommt, mit der Sprache zu spielen, sie zu funktionalisieren. Es ist diese Eindeutigkeit der Repräsentation von Welt in der Sprache, die nur eine Motivation zuläßt, nur eine Bedürfnisinterpretation und Befriedigungsperspektive, deren Möglichkeit wiederum in der das Repräsentationsmodell sinnfällig machenden Praxis bereits erprobt ist.

Das Repräsentationsmodell von Sprache verweist zugleich auf den Verbindungspunkt zur traditionellen Metaphysik. Das, was in der eingeführten Sprache repräsentiert wird, ist eine universale Ordnung des Seins. Ausgeschaltet wird - wie FOUCAULT das am Repräsentationsmodell des 'klassischen Zeitalters' zu zeigen versucht (vgl. FOUCAULT 1974) - der Mensch als transzendente Quelle von Bedeutung, als konstitutiver Faktor für die Welt- und Selbstinterpretation, die damit (gemäß der Endlichkeit der Vernunft) plural und offen würde. Dies bedeutet zugleich, daß für das Subjekt seine Fähigkeit zur Repräsentation selbst nicht thematisch werden kann. Emile weiß sich nicht als denjenigen, der die Welt repräsentiert, er stellt keine erkenntniskritischen Überlegungen an. Diese Lücke schließt ROUSSEAU gerade mit jenem kosmologischen Gottesbeweis im *Bekenntnis des savoyischen Vikars*, der nicht nur die Theodizeeproblematik traditionell über die menschliche Freiheit auflösen soll, sondern zugleich jene Grundlage inhaltlich spezifiziert, der zu gehorchen die Stimme des Gewissens gebietet, die damit ihrerseits wiederum das Kriterium für Vernunftentscheidungen abgibt.

Der Schritt zur modernen Subjektvorstellung, die zwar an Repräsentation festhält, aber zugleich deren Möglichkeitsbedingungen und Geltungsgrundlagen (spätestens seit KANT) in den Menschen verlegt, wird bei ROUSSEAU nicht vollzogen. Und es ist genau dieser kantische Schritt, der HERBART dazu bringt festzustellen, daß sich unter der Prämisse eines transzendentalen Subjekts keine Pädagogik begründen ließe. Vielleicht liegt demnach das Verdienst und eine paradigmatische Bedeutung ROUSSEAUS gerade darin, sich nicht nur (in Leben und Werk) dem Problem einer sich selbst aufklärenden Aufklärung gestellt zu haben, sondern auch einen Lösungsweg als pädagogischen ausgewiesen zu haben, der systematische Bedingungen eines endlichen Vernunftsubjekts expliziert - aber auf vormoderner Grundlage und mit vormoderner Perspektive. Die Orientierung an einem kantisch geprägten Begriff der Mündigkeit muß vielleicht deshalb leer bleiben bzw. sich in Paradoxierungen verlieren, weil ihr der Rückgriff auf eben jene vormoderne Vorstellung des Subjekts abgeht. Vielleicht sind Rückgriffe wie die auf ein Entelechiekonzept (bei HUMBOLDT), eine Teleo-

logie des Seelenlebens (DILTHEY) oder Letztbegründungen über regulative Ideen (im Neukantianismus) und praxeologische Ontologien von daher zu begreifen.

Wenn man das so ange deutete Szenario einmal als Hypothese akzeptiert, dann ergibt sich eine paradoxe Ausgangssituation für die Beantwortung der Frage nach der Bedeutung einer 'halbierten Moderne' für die gegenwärtige pädagogische Theoriebildung. Wenn man deshalb davon ausgeht, daß die Einheit von moderner Subjektvorstellung und deren vormoderner Einbettung und Möglichkeitsbedingung in Verfügung für die pädagogische Reflexion der Moderne paradigmatisch bei ROUSSEAU entfaltet wird und daß eine Radikalisierung der modernen Vorstellung konstitutiver und autonomer Vernunftsubjektivität mit pädagogischer Reflexion unvereinbar zu sein scheint, dann ergibt sich gerade im Kontext der gegenwärtigen Problematisierungen des Stellenwerts eines metaphysischen Vernunftsubjekts die paradoxe Situation, daß ROUSSEAUS Betonung der Endlichkeit anscheinend 'moderner' ist als jene Radikalisierung der modernen Subjektvorstellung, die in diesem die Möglichkeitsbedingungen und Geltungsgrundlagen von Selbst- und Weltdeutungen objektiv festzulegen suchte. Andererseits aber betrifft die gegenwärtige Radikalisierung des Gedankens der Endlichkeit gerade auch die pädagogische Wendung des Problems der Möglichkeit eines kritischen, aber endlichen Subjekts, jenen Schritt von der Frage nach den empirischen Bedingungen eines endlichen Vernunftsubjekts zur Vorstellung der pädagogischen Verfügung über diese Bedingungen und das Gelingen des Bildungsprozesses.

Denn die gegenwärtige Radikalisierung des Problems der Endlichkeit betrifft nicht nur den Geltungsbereich transzendentaler Begründungsmöglichkeiten und die Problematisierung von Letztbegründungen, sondern damit ist zugleich die Unüberschreitbarkeit von Interpretation angezeigt, die Unmöglichkeit, über den Sinn der Sprache, der immer schon die subjektive Bedeutungsgebung fundiert und überschreitet, zu verfügen. Dies aber bedeutet nicht nur, daß man nicht mehr von einem metaphysisch abgestützten Repräsentationsmodell der Sprache ausgehen kann, sondern daß auch die subjektive Konstruktion von Selbst und Welt deren Präsenz letztlich nicht gerecht zu werden vermag. Es bedeutet die Unmöglichkeit dessen, worauf ROUSSEAU setzte: der Selbsttransparenz als Bedingung einer Authentizität, die selbst wiederum die einzig verfügbare Grundlage für Vernunftgebrauch und moralisches Urteil abgeben sollte. Problematisch wird genau jene Prämisse der Aufklärung, die ROUSSEAU auch ihrer Kritik zugrundelegt und empirisch-genetisch explizieren zu können hofft: das konstitutive, sich selbst durchsichtige und mit sich identische Subjekt. Dies aber bedeutet für den pädagogischen Entwurf des Ermöglichungsprozesses, daß auch die fiktive Personalisierung der transzendentalen Möglichkeits-

bedingungen dieses Subjekts im Erzieher problematisch wird. Wie für den Educanden ist die Unmöglichkeit der Selbsttransparenz oder gar der Einheit von Selbst- und Weltpräsenz im Begriff auch für den Erzieher anzunehmen. In Frage steht damit nicht nur die inhaltliche Ausgestaltung der Fiktion des Erziehers bzw. des pädagogisch verantworteten Bildungsprozesses, zu dem er in Funktion gedacht wird, sondern die Möglichkeit einer solchen Fiktion überhaupt, die daran gebunden ist, daß sie (um mit NIETZSCHE zu sprechen) den Tod Gottes nicht wahrhaben will. In Frage steht also die Möglichkeit einer pädagogischen Reflexion, die die Möglichkeiten einer verantworteten Selbstbildung des endlichen Vernunftsubjekts handlungsorientierend reflektiert. In Frage steht, ob es eine pädagogische Reflexion geben kann, für die nicht eine 'halbierte Moderne' konstitutiv ist.

Literaturverzeichnis:

- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982.
- BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung, München 1984.
- DERRIDA, J.: Grammatologie. Frankfurt am Main 1983.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt am Main 1974.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main 1985.
- HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975.
- ROUSSEAU, J.-J.: Abhandlung über die Wissenschaften und Künste. In: Schriften (Hg. von H. RITTER). Band I. Frankfurt am Main 1981, S. 27-60.
- ROUSSEAU, J.-J.: Brief an Raynal. In: Schriften (Hg. von H. RITTER). Band I. Frankfurt am Main 1981 S. 67-92.
- ROUSSEAU, J.-J.: Letzte Antwort an Bordes. In: Schriften (Hg. von H. RITTER). Band I. Frankfurt am Main 1981, S. 107-136.
- ROUSSEAU, J.-J.: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit. In: Schriften (Hg. von H. RITTER). Band I. Frankfurt am Main 1981, S. 165-302.
- ROUSSEAU, J.-J.: Brief an d'Alembert über das Schauspiel. In: Schriften (Hg. von H. RITTER). Band I. Frankfurt am Main 1981, S. 333-474.
- ROUSSEAU, J.-J.: Briefe vom Berge. In: Schriften (Hg. von H. RITTER). Band II. Frankfurt am Main 1981, S. 7-252.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder über die Erziehung. Stuttgart 1963.
- SCHÄFER, A.: Rousseau - Pädagogik und Kritik, Ms. Köln 1990.