

Die Erziehungsidee Jean Jacques Rousseaus

Autor(en): **Schorer, F.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **35 (1962-1963)**

Heft 6

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851580>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Die Erziehungsidee Jean Jacques Rousseaus*

Dr. F. Schorer, Zürich

Es sind 200 Jahre her, seitdem Rousseau seine Hauptwerke, den «Gesellschaftsvertrag» und «Emil oder über die Erziehung», veröffentlicht hat. Trotz der relativ großen zeitlichen Distanz, aus der man heute die Wirkung seines originalen Denkens betrachten kann, ist es kein leichtes Unterfangen, sich von der Größe und Vielgestalt des Einflusses Rousseaus auf das Geistesleben Europas ein Bild zu machen. Es ist das Besondere an diesem Manne, daß sich seine Ausstrahlung auf weiteste Gebiete der Kultur erstreckt: dank seines zentralen kulturphilosophischen Ausgangspunktes vermag er Pädagogik, Philosophie und Politik gleichermaßen zu befruchten. Da er zudem über eine seltene Intensität der Gefühle verfügt und eine Sprache von großer Suggestivkraft und Brillanz schreibt, wirkt er auch auf die Literatur Europas entscheidend ein.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß Rousseaus Erziehungsidee nur im Zusammenhang mit der kulturellen Situation des 18. Jahrhunderts und nur von der Persönlichkeit und vom Lebensgang Rousseaus aus richtig erfaßt werden kann. Zeitlebens hat Rousseau darunter gelitten, daß er seine Mutter, die an den Folgen der Geburt starb, nie gekannt hat. Die früheste Erziehung in fast völliger Abgeschiedenheit von Spielgefährten überforderte ihn in mancher Hinsicht. Nächstelang las Rousseaus Vater zusammen mit seinem sensiblen kleinen Sohn zeitgenössische Romane und Schriften der Klassiker — ein eigentliches Kind durfte Rousseau nie sein. Die Unterbringung bei Pfarrer Lambercier in Bossey, dem die Erziehung des frühreifen Knaben ein ehrliches Anliegen war, versprach anfänglich schöne Erfolge, doch wurde der Aufenthalt vorzeitig abgebrochen. Man übergab Rousseau einem Graveur, bei dem er eine Berufslehre absolvieren sollte. Aber bald stellten sich Schwierigkeiten ein. Der schwer lenksame Jüngling, eines Diebstahls bezichtigt, wandte der Stadt Genf den Rücken — nicht nur aus Furcht vor Strafe, sondern ebensowohl dem Drang seiner unstillen Natur folgend. Ein katholi-

scher Geistlicher wies ihn an jenen Ort, der zeitlebens seine innere Heimat geblieben ist: zu Madame de Warens, die in Annecy von einer Pension des Königs von Sardinien lebte und später ein Landgut, genannt «Les Charmettes», in der Nähe von Chambéry erwarb. Nach einem Aufenthalt in Turin, wo er eine katholische Schule besuchte, hielt sich Rousseau mehrere Jahre bei Madame de Warens auf. Die 12 Jahre ältere Frau übte auf den Jüngling, dessen ungestillte Sehnsucht nach dem mütterlichen Element die Ursache einer Entwicklungshemmung war, einen sehr starken Einfluß aus. Er nannte sie «maman» und brachte ihr anfänglich die Gefühle eines Sohnes, später diejenigen eines Geliebten entgegen. Da Rousseau als Schreiber der Madame de Warens keiner festen Beschäftigung nachgehen mußte, blieb ihm die Möglichkeit, sich seiner Leidenschaft hinzugeben: der Liebe zur Natur, die ihn auf dem Gut «Les Charmettes» in reizvollster Weise umgab. Mit Wehmut gedenkt er in den «Bekenntnissen» dieser schönsten Zeit seines Lebens: «Ich stand auf mit der Sonne und war glücklich . . . ; ich durchstriefte die Wälder, die Wiesenmatten, irrte durch die Täler, las, war müßig, arbeitete im Garten, pflückte Früchte, und überallhin folgte mir das Glück: es lag in keinem Ding, sondern tief in mir selber und konnte mich für keinen Augenblick verlassen».¹

Was in diesen Worten zum Ausdruck kommt, ist mehr als bloße Naturschwärmerei. Das Glücksgefühl, das Rousseau während seines Aufenthalts in «Les Charmettes» empfindet, ist tief in seinem Wesen verankert. In einer stillen Landschaft, in der er sich ungehindert bewegen kann, findet er den notwendigen Ausgleich zu seinem wogenden und drängenden Innenleben. Die Natur umfaßt und hält ihn — sie ist ihm in den späteren Jahren seines Lebens Ruhestätte auf der Flucht vor seinen Verfolgern und vor sich selber.² Aber noch mehr. Der Naturbegriff Rousseaus hat auch einen ethischen Aspekt; dieser

¹ Rousseau J. J.: Bekenntnisse, übersetzt von Ernst Hardt, Insel-Verlag, 1956, S. 285 f.

² Spranger E.: Kultur und Erziehung, Verlag Quelle & Meyer, Leipzig 1928, S. 60.

* Erweiterter Vortrag, gehalten an der Jahresversammlung der Schweizerischen Gesellschaft für kaufmännisches Bildungswesen in La Neuveville am 20. Mai 1962.

tritt freilich erst in seinen Hauptwerken richtig hervor. Unter dem natürlichen Menschen versteht Rousseau das Idealbild vom körperlich und seelisch gesunden und moralisch rechtschaffenen Menschen, der noch nicht irregeleitet ist durch die Zivilisation der Städte.

Die Kluft zwischen der Natur und ihrem Gegenspieler, der Kultur, beginnt in Rousseau anlässlich seiner Kontaktnahme mit der schöngeistigen Pariser Gesellschaft aufzubrechen. Mit der Absicht, der Akademie der Wissenschaften seinen Entwurf einer Ziffern-Notenschrift vorzulegen, wendet er sich 1742 der Landeshauptstadt Frankreichs zu. Bald wird er eingeladen in die Pariser Salons, die sogenannten Bureaux d'esprit, wo er den Kreis der Enzyklopädisten, die durch Diderot angeführt werden, kennenlernt. Mit Diderot fühlt er sich freundschaftlich verbunden. Die Pariser Gesellschaft als Ganzes erfährt durch Rousseau eine sehr negative Beurteilung. Er besitzt nicht die nötige Gewandtheit, um sich in Kreisen, denen Esprit alles, Gefühl sehr wenig gilt, wohlzufühlen. Die zum guten Ton gehörenden sogenannten Liaisons, die, philosophisch oder literarisch verbrämt, Ehen und Familien zertrüben, stoßen ihn ab. Die Unnatur der gesellschaftlichen und moralischen Zustände, wie sehr er auch selber ihren Gefahren erliegt, erzeugt in ihm ein Gefühl des Hasses gegen die hochgezüchtete Rokoko-Kultur.

Der Funke, der während vieler Jahre schwelte, wird im gefühlsmächtigen Menschen Rousseau plötzlich zur Flamme. Im Sommer 1749, bei großer Hitze, nimmt er den Weg von Paris, wo er Diderot besucht hat, nach Vincennes, seinem Wohnort, unter die Füße. Die Bäume am Straßenrand sind der Landessitte gemäß auf unnatürliche Weise geschnitten und spenden fast keinen Schatten. Rousseau, gewohnt, während des Gehens zu lesen, durchblättert den «Mercure de France», den er zufälligerweise zu sich gesteckt hat. Dabei fällt sein Blick auf die von der Akademie zu Dijon gestellte Preisfrage: «Hat der Fortschritt der Wissenschaften und Künste zum Verderb oder zur Veredelung der Sitten beigetragen?» Mit plötzlichem Ungestüm verdichten sich die in Rousseau unbewußt aufgestauten Gedanken zu einer Art Vision: «Sobald ich diese Zeilen gelesen hatte», berichtet er aus der Rückschau, «sah ich rings um mich eine andere Welt und ward ein anderer Mensch...» In einer Erregung, «die an Wahnsinn grenzte»,³ langt er in Vincennes an. Er muß schreiben, was er empfindet. Seine bittere Abneigung gegen den Intellektualismus und die Verbil-

detheit der Kultur, die er in Paris kennengelernt hat, schlägt sich in seiner Beantwortung der Preisfrage nieder.

Obgleich der Inhalt der Abhandlung, die Rousseau einreichte, allgemein bekannt ist, wollen wir ihren Grundgedanken mitteilen: Die Wissenschaften und Künste gereichen den guten Sitten der Völker zum Verderben. Wo immer die Geisteshaltung zur Blüte gelangte, in Aegypten, in Griechenland, in Byzanz usw., rückte im gleichen Schrittempo die Sittenlosigkeit vor. Die Völker dagegen, die nicht vom Drang nach eitlen Erkenntnissen angesteckt wurden, blieben tugendhaft und rein: so die alten Perser, die Spartaner, die Germanen. Der Kulturpessimismus Rousseaus verstärkt sich noch in seiner zweiten Abhandlung (1753): «Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen».

Alles Niederträchtige, das auf Erden existiert, ist für Rousseau geschichtlich gewordene Schuld der menschlichen Gesellschaft. Im Diesseits, in der gesellschaftlichen Lebensordnung, nicht im Jenseits, im Paradies, ist der Ursprung der Schuld zu suchen. Somit hat die Gesellschaft auch die Möglichkeit, sich durch radikale innere und äußere Wandlung ihrer Lebensordnung selber zu erlösen. Rousseau sah zwei Hauptgebiete dieser geforderten Reform: 1. eine gute Gesetzgebung, 2. eine gute Erziehung. 1762 veröffentlichte er seine beiden Hauptwerke, die die Vorschläge der Erneuerung bringen: den «Gesellschaftsvertrag» und «Emil oder über die Erziehung». Damit, daß Rousseau die beiden Bücher gleichzeitig erscheinen ließ, verfolgte er offenbar die Absicht, die Weisung zu erteilen: Erzieht den Menschen natürlich, das heißt abseits von der bestehenden Gesellschaft; dann wird eine Generation heranwachsen, der es gelingt, die Gesellschaft noch einmal, diesmal auf die rechte Weise, zu ordnen.

Wir sind nun an dem Punkt angekommen, wo wir uns Rousseaus Erziehungsidee im einzelnen zuwenden können. «Emil oder über die Erziehung» beginnt mit dem Satz, der noch ganz im Tone der bisherigen Kulturkritik gehalten ist: «Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht, alles entartet unter den Händen des Menschen.»⁴ Im Laufe der Darstellung hingegen schwächt sich der scharfe Gegensatz Natur—Kultur, wenigstens stellenweise, ab, indem Rousseau seine Angriffe stärker auf eine *verdorbene* Kultur, auf eine haarspalterische Wissenschaft, eine entartete Gesellschaft konzentriert und nicht mehr konsequent die Kultur überhaupt ablehnt. Wäre dem nicht so gewesen,

³ Bekenntnisse, S. 445 f.

⁴ Rousseau J. J.: Emil oder über die Erziehung, übersetzt von Josef Esterhues, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 1958, S. 11.

hätte sich Rousseau — wie Reble hervorgehoben hat — jede politische und pädagogische Programmatik an der Wurzel abgeschnitten.⁵ Denn man hätte ihm mit Recht entgegenhalten können, eine gesunde Gesellschaftsordnung und Erziehung seien gar nicht möglich, wenn alle Kultur grundsätzlich vom Bösen sei. Die erwähnten Gebiete seien ja selber wichtige Bestandteile der Kultur, und es müsse mit ihnen — bei konsequenter Beibehaltung des negativen Vorzeichens der Kultur — zwangsläufig im argen bleiben.

Der Naturbegriff Rousseaus erfährt im «Emil» eine Bereicherung. Der Akzent liegt nun auf folgendem: Die Natur bestimmt die äußere und innere Form, zu der sich der Mensch entwickeln soll. Sie hält einen präformierten Plan zur Entfaltung bereit. Die Auswicklung der vorgezeichneten Disposition kann nicht verhindert werden. Rousseau hat seinen Gedanken, der mit Aristoteles Vorstellung der Entelechie viel Gemeinsames hat, veranschaulicht durch das Bild von der Pflanze: «Da hindert man z. B. eine Pflanze, der Gewohnheit gemäß gerade nach oben zu wachsen. Gibt man ihr die Freiheit wieder, so behält sie zwar die ihr aufgezwungene Beugung bei, aber der Wachstumstrieb hat deswegen seine ursprüngliche Richtung nicht verloren. Wenn sie weiter wächst, richtet sie sich wieder nach oben.»⁶ — Der Vergleich des menschlichen Wachstumsprozesses mit demjenigen der Pflanze ist nicht Rousseaus Erfindung. Schon im Zeitraum des Barocks taucht er — in Anlehnung an die Antike — bei Comenius und andern auf. Bei Rousseau erhält der Gedanke eine neue Betonung: Rousseau will mit seinem Pflanzenbeispiel nicht die Entwicklung überhaupt veranschaulichen, sondern die Unbezwingbarkeit bildhaft machen, mit der sich die Form im Stoff verwirklicht.

Die pädagogischen Konsequenzen, die sich unter dem Eindruck eines so mächtig im Menschen vorgezeichneten Formprinzips ergeben, liegen auf der Hand: es ist sinnlos, dem Kind etwas anerkennen zu wollen, was nicht seiner Natur entspricht. Die Erziehung muß sich also auf «diejenigen Angewohnungen beschränken, die der Natur gemäß sind.»⁷ Oder auf eine allgemeine Formel gebracht: man soll in der Erziehung nicht biegen, weil man höchstens verbiegen kann — man soll das Kind wachsen lassen. Deshalb tritt der Erzieher Emils als Person nach Möglichkeit zurück, um die Erziehung den «Dingen», mit denen sich Emil auseinandersetzen

muß, zu überlassen. «Der Zwang der Verhältnisse sei der Zaum, der Emil hält, nicht die [menschliche] Autorität.»⁸ Mit dem Blickpunkt darauf, daß der Erzieher — wenigstens bis zum zwölften Lebensjahr des Zöglings — nichts gebieten und nichts verbieten, keine Normen geben, nicht mit dem Kinde rasonnieren solle, hat Rousseau seine Erziehung eine negative genannt. Das Beste, was getan werden kann, ist: verhindern, daß etwas getan werde.

Aus diesem Bekenntnis zur negativen Erziehung ergeben sich bestimmte Konsequenzen für die Anwendung des pädagogischen Mittels der *Strafe*. Die «positive» Strafe im Sinne eines direkten Zugriffes durch die Person des Erziehers muß dahinfallen. Denn wer keine ethischen Normen bekanntgegeben hat, kann das Kind in bezug auf ethische Normen auch nicht zur Verantwortung ziehen, oder gar bestimmte Übertretungen von Normen ahnden. Schlägt uns Rousseau also eine vollständig straf-freie Erziehung vor? Das könnte er nur tun, wenn er — wie gewisse Aufklärer — eine eindeutig gute menschliche Grundanlage zur Voraussetzung nähme. Nun beginnt der «Emil» freilich mit dem Satz: «Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen.» Beim Weiterlesen stellen wir aber fest, daß sich der ursprünglich verkündete Enthusiasmus in der Beurteilung der menschlichen Natur im Verlauf des Werks hier und dort abschwächt und gewisse negative Faktoren in der philosophischen Anthropologie auftauchen. Am deutlichsten wird dies bei Rousseaus Erörterung der Begriffe der menschlichen Selbstliebe und der menschlichen Eigenliebe. Rousseau lehrt in diesem Zusammenhang: Die menschliche Natur ist ihrem Wesen nach ursprünglich zum Wohlwollen gegenüber den andern Menschen geneigt. Solange das Kind sieht, daß alle, die sich ihm nähern, bestrebt sind, ihm zu helfen und seinem Selbsterhaltungstrieb, der Selbstliebe, keine Schranken setzen, bleibt es ein freundlich gesinntes Wesen. Nun liegt es aber im Wesen des Menschen, daß er immer höhere Ansprüche stellt. Besonders deutlich zeichnet sich dieser Zug beim Kinde ab: es meint bald einmal, daß ihm alles gewährt werden müsse. Es verlangt Bevorzugung vor andern Kindern und wird ihnen gegenüber herrschsüchtig, eifersüchtig, betrügerisch. Seine Selbstliebe, der lebensnotwendige Trieb zur Selbsterhaltung, pervertiert in Eigenliebe, und ihr entspringen haß- und zorngefüllte Leidenschaften.⁹

⁵ Reble A.: Geschichte der Pädagogik. Klett Verlag, Stuttgart 1959, S. 141.

⁶ Emil, S. 13.

⁷ A. a. O.

⁸ A. a. O., S. 78.

⁹ A. a. O., S. 232.

Also ist es nötig, daß die Erziehung durch das Mittel der Strafe einen Damm gegen die wild wuchernde Eigenliebe errichte. Weil es aber — wie wir darstellten — nicht angeht, positive Strafen anzuwenden, schlägt Rousseau die sogenannte «natürliche Strafe» vor. Der Grundgedanke einer umfangreichen Theorie, die er darüber entwickelt, ist der folgende: Die Strafe muß dem Kind als natürliche Konsequenz seiner fehlerhaften Handlungsweise erscheinen. Wie das Kind, das das heiße Bügeleisen seiner Mutter berührt, sich brennt und sich über das Unzweckmäßige seines Verhaltens selbst belehrt, so soll die natürliche Strafe Notwendigkeit mit Einsicht vereinen und dadurch den Charakter der Willkür verlieren, der jeder «positiven» Strafe anhaftet. Das Kind schafft sich also seine Erkenntnis, welches das richtige Verhalten sei, selber. Trotz und Affekte gegenüber dem Erzieher treten bei der «natürlichen» Strafe nicht auf den Plan.

Rousseaus Gedanken über die Strafe sind einprägsam, und seine Beispiele, die er gibt, wirken sehr suggestiv. Emil hat zum Beispiel die Scheiben seines Zimmers zerbrochen — man ersetzt sie ihm nicht, sondern läßt ihn erfahren, wie unangenehm es ist, wenn Wind und Regen in den Raum, in dem er wohnen muß, hineingelangen. So belehrt sich das Kind selber über das «richtige», das heißt zweckmäßige Verhalten. Es empfindet die Strafe als die natürliche Folge seiner Handlungsweise, und der Erzieher kann darauf verzichten, es durch Drohung oder durch Nennung von Vernunftgründen zur Ordnung zu weisen.

Es ist unbestritten, daß der Gesichtspunkt der natürlichen Strafe in der Erziehung zur Geltung kommen darf und soll. Zu allen Zeiten — und vornehmlich in der durch John Locke beeinflussten Epoche — war die Zahl der Erzieher sehr groß, die zuviel redeten und zu wenig taten. Gegen das ständige nutzlose auf die Kinder Einreden wollte Rousseau mit seiner Propagierung der natürlichen Strafe ankämpfen. Das von ihm vorgeschlagene Erziehungsmittel bewährt sich aber unseres Erachtens nur solange, als das menschliche Zusammenleben auf die Formel bloßer Zweckmäßigkeit gebracht werden kann. Es findet zum Beispiel Anwendung in der Kleinkindererziehung, wobei selbstverständlich jede Möglichkeit, daß das Kind sich Schaden zufüge, ausgeschlossen werden muß.

Sobald die Kinder aber größer werden, ist es wahrscheinlich, daß sie die geheime Regie der Erziehung, die bei der «natürlichen Strafe» im Spiele ist, merken. Ist dies aber der Fall, so erscheint die Strafe dem Kind nicht mehr als die natürliche Konsequenz seiner Handlungsweise, sondern als ein

Ränkespiel des Erziehers. Das Gegenteil von dem, was angestrebt war, wird erreicht: das Vertrauen des Zöglings zum Erwachsenen wird untergraben anstatt bewahrt. — Aber auch für den Fall, daß das Kind den geheimen Plan des Erziehers nicht durchschaut, sind noch ernsthafte Einwände gegen die «natürliche» Strafe zu machen: sie erreicht bestenfalls, daß aus Nützlichkeitsabwägungen recht gehandelt wird; eine tiefere, sittlich belebende Wirkung vermag sie nicht auszuüben. Ein junger Mensch, der nur auf «negativem» Wege erzogen wird, lernt, sich an die Situationen, in die das Leben ihn bringen wird, anzupassen. Er wird gewitzigt, vorsichtig, aufmerksam. Lernt er aber auch jene Tugenden, die erst den ganzen Menschen und Bürger ausmachen: das freiwillige sich Unterordnen unter eine Idee, den Verzicht zugunsten des andern aus freien Stücken, das Verständnis des andern, das Mitleid mit dem andern, die Liebe zum Nächsten? Zu diesen Verhaltensweisen — so glauben wir — kann das Kind nur in der Gemeinschaft erzogen werden, wo ihm die Möglichkeit gegeben ist, sich von frühester Jugend an im Rücksichtnehmen, im Teilen, im freiwilligen Hintanstellen eigener Ansprüche zu üben. Damit ist der Plan Rousseaus, junge Menschen abseits von Erziehungsgemeinschaften zu Reformatoren der Gesellschaft heranzubilden, grundsätzlich in Frage gestellt. Die beste und sorgfältigste Unterweisung durch einen Erziehungsmeister erscheint uns ein unzulänglicher Ersatz für die fehlende Möglichkeit der Auseinandersetzung des Kindes mit Gefährten zu sein. Nur durch sie kann sich der Heranwachsende das Rüstzeug holen, das ein künftiger Reorganisator der Gesellschaft braucht.

Das von Rousseau propagierte Prinzip der negativen Erziehung gelangt nicht nur auf dem Gebiet der moralischen Belehrung zur Anwendung, es beherrscht auch das Feld des intellektuellen Unterrichts. Gelernt im eigentlichen Sinne des Wortes wird erst vom 12. Jahre an, und auch dann noch ohne festen Plan. Das spontane Bedürfnis des Kindes soll die alleinige Quelle seines Lernens sein. Zwei Beispiele mögen das Gesagte veranschaulichen: Bewußt hat man Emil bis zum 12. Jahre keine Bücher in die Hand gegeben und ihn das Lesen nicht gelehrt. Der Erzieher hat Zeit, zu warten, bis «das unmittelbare Interesse», jene «große Triebfeder, die einzige, die sicher und weit führt»,¹⁰ sich bei Emil einstellt. Emil erhält zuweilen von seinen in der Ferne weilenden Angehörigen Einladungen zum Essen, zum Spaziergang, zu einer Wasser-

¹⁰ A. a. O., S. 110.

fahrt oder zu einem Fest. Er muß aber jemanden suchen, der sie ihm vorliest. Aber dieser Jemand findet sich nicht immer gleich, so wird die erste Gelegenheit verpaßt. Endlich liest man ihm den Brief vor, aber es ist zu spät. Hätte man doch lesen können! Man bekommt weitere Briefe; sie sind kurz, und mit Mühe gelingt das Entziffern der ersten Hälfte einer Einladung: man soll morgen zum Sahneessen kommen. Aber wohin . . . und mit wem? Man bringt viel Mühe auf, auch das letzte Wort noch zu entziffern. Jetzt braucht es keine Überredungskünste, keine Druckmittel, keine didaktischen Kniffe mehr, um Emil das Lesenlernen mundgerecht zu machen. Er wird sich mit Interesse dahintersetzen. 2. Beispiel: Emil unterbricht den Erzieher während einer Astronomiestunde gelangweilt mit der Frage, wozu denn das alles nütze. Ungeändert wird der Unterricht unterbrochen und auf den nächsten Tag verschoben. Frühmorgens führt der Erzieher den Zögling in den Wald nördlich von Montmorency. Nach längerem Streifen durch die Haine verirren sie sich. Der Erzieher verschweigt, daß er die Situation absichtlich herbeigeführt hat und selber weiß, wo man sich befindet. Jetzt hat die Stunde für den astronomischen Unterricht geschlagen. Am Vortag hatte Emil mit Widerwillen gelernt, daß der Wald, in dem er sich nun befindet, im Norden von Montmorency liege. Jetzt erst beginnt er sich mit dem Gehörten auseinanderzusetzen und findet bei geringer Handbietung seitens des Erziehers heraus, daß Montmorency — vom Walde aus betrachtet — im Süden liegen müsse. Mit Hilfe des Schattens der Bäume, der, wie Emil ebenfalls gelernt hat, mittags in nördlicher Richtung fällt, bestimmen Erzieher und Zögling die Südrichtung und streben dieser Richtung nach. Bald haben sie den Waldrand erreicht und sehen Montmorency vor sich liegen. Nun sieht Emil den Nutzen der Himmelskunde ein. Was er an diesem Tag durch praktische Erfahrung gelernt hat, wird er zeit seines Lebens nicht mehr vergessen, und sein Interesse an Geographie und Astronomie wird stetsfort wach sein.

An vielen Stellen weist Rousseau darauf hin, was er mit seinen Beispielen bezweckt: er erwartet nicht ihre doktrinäre Auslegung, sondern will den Leser zum schöpferischen Umdenken des darin entwickelten Beispielhaften zum Prinzipiellen veranlassen. Rousseau ruft die Erzieher auf: Räumt der Belehrung in eurem Unterricht nur einen kleinen Platz ein. Wählt Ort und Zeitpunkt richtig, und gebt dann eure Stunden in Form von einprägsamen Beispielen. Dann braucht ihr um ihren Erfolg nicht zu bangen. Die Methode, zu der Rousseau die Erzieher ermuntert, läßt sich in einem Satz zusammenfassen:

Der Lehrer soll danach trachten, die Stoffe, zu denen das Kind reif ist, in seinen Fragehorizont zu bringen. Das Kind muß ergriffen sein und während Stunden und Tagen innerer Unruhe nach den Lösungen der Fragen — die es als seine eigenen empfindet — suchen. Dann ist der Weg zum eigenen Forschen und Experimentieren geöffnet. Und damit ist auch das maßgebende Ziel der Erziehung erreicht: die kindliche *Selbsttätigkeit* ist eingeleitet. Der Lehrer, der die Selbsttätigkeit des Schülers herbeigeführt hat, bleibt der stille Lenker und Leiter, ohne in den eigentlichen erzieherischen Akt, den Akt der kindlichen Selbstentfaltung, direkt einzugreifen.

Das von Rousseau entwickelte System der indirekten Führung des kindlichen Tätigkeitstriebes durch die Gestaltung von entsprechenden Erziehungssituationen gründet sich — wie bereits angedeutet wurde — auf Rousseaus Glauben an die Natur, die die menschlichen Anlagen zur Entfaltung drängt, sobald der richtige Augenblick gekommen ist. Streng und unabänderlich ist dieses Gesetz der Entfaltung, und unbändig ist die Kraft der Natur. Von Stufe zu Stufe entwickelt sich das Kind, und die unterste Stufe seiner Entfaltung hat im Hinblick auf die Gesamtentwicklung den gleich hohen Wert wie die oberste. «Jedes Alter, jeder erreichte Standpunkt im Leben» — lehrt Rousseau — «hat seine eigene Vollkommenheit.»¹¹ Mit dieser mutigen und kraftvollen Verkündigung des Eigenrechts der Entwicklungsstufen hat Rousseau eine eminent wichtige historische und pädagogische Mission erfüllt. Er hat den Erziehern eingeschärft, daß die Kindheit ihre eigenen Gesetze und Forderungen hat und daß es nicht angebracht ist, sie mit den Maßstäben der Erwachsenenwelt zu messen. Was Rousseau intuitiv erschaut hat, haben spätere Pädagogen bewußter erforscht und vertieft. Fröbel, Pestalozzi, Schleiermacher: sie alle wurden durch Rousseau bestärkt, der anthropologischen Eigenart des Kindes Rechnung zu tragen.

Rousseau schlägt in der Beurteilung des Kindes einen neuen Ton an. Wer die Lebensbeschreibung eines Thomas Platter liest, ist erschüttert über das Unverständnis, das im Mittelalter vielerorts dem Kinde entgegengebracht wurde. Ein kalter Wind weht uns aus den Schilderungen der damaligen Erziehungs- und Strafpraxis entgegen. Platter berichtet zum Beispiel, daß seine unschuldige kindliche Neugier von den Lehrern mit der Rute bestraft wurde, weil diese den Eindruck hatten, sie könnten durch ihn, den aufgeweckten Jungen, bloßgestellt wer-

¹¹ A. a. O., S. 162.

den. Die Wißbegier des Kindes, die in Platters Beispiel grundsätzlich mißverstanden wird, erhält bei Rousseau hohe Bedeutung und wird zum Ausgangspunkt der Belehrung überhaupt. Was von der Wißbegier gilt, gilt generell von allen andern spezifisch kindlichen Eigenarten: sie werden im Erziehungsprozeß vermehrt berücksichtigt. Einer der Kernsätze des «Emil» ermahnt den Lehrer, die Schüler besser zu studieren als bisher. Diese Forderung ist dem Kinde zuliebe gestellt. «Liebet die Kinder», heißt der schlichte Imperativ Rousseaus.

In doppelter Hinsicht ist die liebevolle Zuwendung des Erziehers zur kindlichen Lebensform fruchtbar: Einmal deshalb, weil das Kind der Repräsentant einer besseren Zeit ist und bei richtiger Erziehung selber aktiv an der Verbesserung der bestehenden Zustände mitarbeiten können, sobald es reif ist. Aber nicht nur das. Die Begegnung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind bedeutet auch für den ersteren großen Gewinn; sie wird für ihn eine Quelle der Läuterung und inneren Erneuerung. (Schluß folgt)

Für den Literaturunterricht auf der Oberstufe

Zur Staatsauffassung bei Rousseau und Montesquieu

Dr. F. Löhner

(Schluß)

III.

Wie wirkt sich nun bei Montesquieu die in Teil I erwähnte politische Freiheit in den verschiedenen Staatsformen aus?

Montesquieu stellt die politische Freiheit geradezu als «die» Freiheit schlechthin dar. Sie schließt in sich die Wahrung und Ausübung der Gesetze, die Sorge und Anteilnahme der Bürger an der Verwaltung des Landes. Wenn Montesquieu in dem eingangs erwähnten Zitat über die beste Staatsform mit dem Werturteil auch zurückhält und die Frage, was besser ist, Monarchie oder die Republik, offen läßt, so ist doch aus seinem Gesamtwerk leicht zu sehen, daß er jene Staatsform als die beste achten muß, in der das Gesetz in weitestem Maße herrscht — das Gesetz —, nicht die Willkür. Je größer die Macht desselben, desto größer sind die Macht und die Freiheit des Staates. Verfall der Gesetze zieht Verfall des Staates nach sich. Einen Staat aber, der überhaupt ohne Gesetze verwaltet wird, weist er von vorneherein zurück. Dieser Fall tritt beim despotischen Staatswesen ein, «. . . un seul, sans loi et sans règle, entraîne tout par sa volonté et par ses caprices (L'Esprit des Lois, II, 1)».

Von hier aus erklärt Montesquieu den despotischen Staat: ein Fürst, der nur sich achtet und die anderen verachtet, «est naturellement paresseux, ignorant, voluptueux (II, 5).» Der Fürst wälzt die Arbeitslast auf die Schultern eines Veziers und gibt sich selbst dem Genuß und dem Nichtstun hin, eine Schlußfolgerung, die zwar ganz nach Montesquieus Geist ist, aber nicht notwendig eintreten muß. Für Frankreich unter Ludwig XV. mag dieser Zustand stimmen, denn er selbst regierte nie, sondern in zeitlicher Reihenfolge der Herzog von Or-

leans, Kardinal Fleury, die Marquise von Pompadour und die Dubarry.

Die Despotie wird von Montesquieu verworfen. Er führt sie deshalb in seinem Zitat unter der Reihe jener Staaten, die den Anspruch auf die beste Staatsform erheben, gar nicht an. Ein Land ohne allgemein bindende Staatsgesetze, in dem nur die Laune eines einzigen herrscht, kann dem Volke keine Freiheit geben. Erziehung und Bildung des Volkes werden vernachlässigt (IV, 3), denn der intellektuellen Emanzipation würde ja rasch die politische Gleichberechtigung folgen. Despotie herrscht in der Rechtspflege, in allem.

Wie ist jedoch in der Monarchie und Demokratie den Gesetzen die Freiheit gesichert?

«Le gouvernement monarchique est celui où un seul gouverne, mais par des lois fixes et établies.» (II, 1). Mit diesen Worten definiert Montesquieu die Monarchie. Der Unterschied zur Despotie besteht in dem Zusatz «par des lois fixes et établies». Dadurch wird die Sachlage vollständig geändert; der Fürst ist nicht mehr der launische Tyrann, sondern der durch Gesetze begrenzte Regent. Die Gesetze sichern den Bürgern zwar keine politische Freiheit in dem Sinne, daß sie persönlich die Verwaltung leiten könnten, aber sie gewähren ihnen hinreichende bürgerliche Freiheiten und Mitarbeit am Regierungswerk als Beamte und Richter. Die Beamten des Königs werden meist durch den Adel gebildet, sie stellen den Kanal dar, durch welchen die Macht fließt.

In der Idealmonarchie wird der Fürst immer der erste Diener des Gesetzes und des Staates sein. Aber es droht die Gefahr, daß die in einer einzigen Hand vereinigte zu große Macht mißbraucht werden