

Giesecke, H. (1999): Jean Jacques
Rousseau: Das Kind als pädagogisches
Konstrukt. In: ders.: Die pädagogische
Beziehung. Pädagogische Professionalität
und die Emanzipation des Kindes.
München: Juventa (2.Aufl.): S.21-35.

Hermann Giesecke

Die pädagogische Beziehung

Pädagogische Professionalität
und die Emanzipation des Kindes

2. Auflage 1999

Juventa Verlag Weinheim und München

risch noch weitgehend unerforschten Stoff für einen ersten Zugang zu erschließen und damit vielleicht auch Lehrveranstaltungen über dieses Thema zu erleichtern.

Göttingen, Herbst 1996
Hermann Giesecke

Inhalt

Einleitung: Analyse eines Mißverständnisses	9
<i>I. Definitionen des Kindes in der pädagogischen Beziehung</i>	<i>19</i>
1. Jean Jacques Rousseau: Das Kind als pädagogisches Konstrukt	21
Leben und Werk.....	21
Zwei Szenen.....	25
Resümee.....	28
Die pädagogische Beziehung.....	33
2. Johann Heinrich Pestalozzi: Das Kind als Geschwisterkind	37
Leben und Werk.....	37
Das Waisenhaus in Stans	39
Resümee.....	44
Die pädagogische Beziehung.....	47
3. Giovanni Bosco: Das Kind als Gottes Kind I.....	53
Leben und Werk.....	54
Das Oratorium.....	57
Resümee.....	63
Die pädagogische Beziehung.....	67
4. Johann Hinrich Wichern: Das Kind als Gottes Kind II	73
Leben und Werk.....	75
Das „Rauhe Haus“	79
Resümee.....	94
Die pädagogische Beziehung.....	97
5. Anton S. Makarenko: Das Kind als Kollektivmitglied.....	103
Politische und wirtschaftliche Hintergründe.....	103
Leben und Werk.....	113
Die Gorkij-Kolonie.....	119
Resümee.....	128
Die pädagogische Beziehung.....	137

6. Janusz Korczak: Das Kind als unterdrückter Mensch	143
Leben und Werk.....	143
Das jüdische Waisenhaus „Dom Sierot“.....	156
Resümee.....	166
Die pädagogische Beziehung.....	169
<i>II. Die reformpädagogische Wende</i>	<i>173</i>
1. Die reformpädagogische Bewegung.....	177
Das Kind als kleiner Genosse.....	180
Das Kind als Klassenkämpfer.....	183
Kinderrepubliken	185
2. Alexander S. Neill: Das Kind als Selbstregulierer	189
Leben und Werk.....	189
Die Schule Summerhill.....	200
Resümee.....	205
Die pädagogische Beziehung.....	211
3. Herman Nohl: Der „pädagogische Bezug“	217
Geisteswissenschaftliche Fundierung.....	217
Das Konzept des „pädagogischen Bezugs“	220
Resümee.....	227
Abschied vom „Pädagogischen Bezug“?.....	231
<i>III. Die pädagogische Beziehung in der pluralistischen Gesellschaft.....</i>	<i>243</i>
1. Die ambivalente Emanzipation des Kindes	243
2. Unvollendete Professionalität.....	246
3. Revisionen des Nohlschen Konzepts.....	254
4. Pädagogisches Berufsethos.....	265
Literatur	273

Einleitung: Analyse eines Mißverständnisses

In ihrem Buch *In der Schule tobt das Leben* beschreibt Hildburg Kagerer folgende Szene in einer 10. Hauptschulklasse: Sie hatte in dieser Klasse eine Unterrichtsstunde zum Thema „Verhalten von Jungen und Mädchen“ gehalten und dazu sollten sich die Schülerinnen und Schüler anschließend schriftlich äußern, was den Schüler Wolfgang zu folgendem Text veranlaßte:

„Meine Meinung und wie ich über Partnerschaft denke, gehen niemand etwas an. Daß man gezwungen wird, über das Thema „Emanzipation“ zu sprechen und auch noch zu schreiben, halte ich für höchst schäbig.

Unser Lehrer machte uns darauf aufmerksam, daß es ihm nicht genügt, wenn wir eine halbe Seite mit ein paar flotten Wörtern darin schreiben. Am liebsten hätte er alles, wie wir denken und handeln. Daß es den Lehrer überhaupt nichts angeht, daran denken sie nicht, wie die von uns verlangen, unsere Gefühle und Gedanken breittreten zu lassen.

Ich erlebte die Unterrichtsstunde so, daß die Handlung eigentlich keinen groß interessierte, außer unseren Lehrer, der mit heller Begeisterung dabei war. Daher war es nicht verwunderlich, daß wir, die Jungs, anfangen, durch Sätze wie 'Die Mädchen muß man sich erziehen!' oder 'Wenn man sie nicht knechtet, fühlen sie sich nicht gesund!' Leben in die Bude zu bringen. Man versuchte uns klar zu machen, daß man Mädchen nicht unterdrücken darf. Daß das Leuten schon selbstverständlich ist, daß das jeder schon längst weiß und man seine eigene Meinung darüber hat, daran dachte unser Lehrer nicht. Und der Versuch, es ihm beizubringen, war sinnlos.

Außerdem glaube ich, daß die meisten Frauen gegen die Emanzipation sind. In Wirklichkeit haben die meisten Mädchen Angst davor, später einmal auf eigenen Füßen zu stehen, denn nach

lenwert als Subjekt erhielt. Am radikalsten hat A. S. Neill in seiner Schule *Summerhill* diese Wende vollzogen, indem er jede von außen an das Kind herangetragene Erziehungseinwirkung ablehnte. In dieser Zeit entstand Herman Nohls Konzept des „pädagogischen Bezugs“, das die traditionelle Phase mit der neuen reformpädagogischen zu verbinden trachtet und das zum ersten Mal eine Theorie dieses eigentümlichen menschlichen Verhältnisses zum Ausdruck bringt, die uns auch genauer interessieren wird.

Im dritten und letzten Teil schließlich geht es um die Frage, nach welchen Grundsätzen die pädagogische Beziehung *heute* gestaltet werden kann, wenn man einerseits die historischen Erfahrungen kritisch aufnimmt, andererseits aber auch den modernen gesellschaftlichen Bedingungen der Demokratisierung, Individualisierung und Pluralisierung und den daraus zu ziehenden Konsequenzen für ein professionelles pädagogisches Selbstverständnis Rechnung tragen will.

I. Definitionen des Kindes in der pädagogischen Beziehung

Eine menschliche Beziehung ist immer von beiden Seiten aus zu betrachten, in unserem Falle also aus der Sicht des Kindes und aus der des Erwachsenen. Die Perspektive des Kindes ist uns jedoch für die Vergangenheit kaum zugänglich, weil Kinder im allgemeinen keine Quellen hinterlassen, auf die wir uns berufen könnten. Lediglich die Ansichten *heutiger* Kinder könnten wir mit den Methoden der empirischen Forschung erfassen. So bleiben wir beschränkt auf die Kindheitsdeutungen, welche die mit den Kindern befaßten Erwachsenen uns überliefert haben. Sie sollen den Kern der folgenden Analysen bilden. Allerdings wird auf diese Weise nur ein wenn auch wichtiger Aspekt der Sache zugänglich, nämlich derjenige, der sich aus der Literatur einigermaßen mühelos erschließen läßt. Andere Dimensionen der Beziehung, z.B. die emotionale, können auf diese Weise nicht oder nur andeutungsweise rekonstruiert werden. Aber wir dürfen davon ausgehen, daß die Väter der modernen sozialpädagogischen Projekte sich schon deshalb eine Vorstellung darüber bilden mußten, als was sie das Kind eigentlich ansehen sollten, weil sie ihre pädagogische Praxis gegenüber den zu ihrer Zeit gültigen Traditionen absetzen und rechtfertigen mußten. Alle im folgenden vorgestellten Projekte waren Innovationen, brachen an entscheidenden Punkten mit den jeweils gültigen pädagogischen Traditionen und Selbstverständlichkeiten, und diese Veränderungen lassen sich im Kern an der gewandelten Definition des Kindes festmachen. Dabei zeigt sich, daß diese Definitionen unterschiedlich ausgefallen sind. Pestalozzi sieht das Kind als Geschwisterkind, Wichern und Bosco sehen es als Gottes Kind, Makarenko als Kollektivmitglied und Korczak als unterdrückten (kleinen) Men-

schen. An diesen unterschiedlichen Akzentuierungen wird deutlich, daß seit dem Ende des 18. Jahrhunderts mit der Entstehung des modernen pädagogischen Denkens das Kind in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt: nur wenn man seine von den Erwachsenen unterschiedene Konstitution und Bedürftigkeit versteht, so die neue Einsicht, könne man es auch in der erwünschten Weise erziehen.

Auf den ersten Blick scheint Rousseau in diese Reihe nicht recht hineinzupassen; seine praktische pädagogische Tätigkeit war relativ bedeutungslos. Aber er hat zum ersten Mal in der Moderne Grundzüge einer pädagogischen Professionalität angedeutet, die dann über lange Zeit wieder vergessen wurden; deshalb muß die historische Darstellung mit ihm beginnen.

Die sozialpädagogischen Projekte, von denen im folgenden die Rede ist, werden in einem einheitlichen Grundschema vorgestellt. Zunächst werden Leben und Werk der betreffenden Autoren und Akteure knapp skizziert, weil sonst unser Thema - die pädagogische Beziehung - angesichts der verschiedenen Zeitumstände keine Konturen gewinnen könnte. Die Projekte selbst werden danach möglichst dokumentarisch dargestellt, also nicht in knappen Zusammenfassungen und bereits interpretiert, sondern so, daß die Autoren selbst ausgiebig zu Wort kommen. Daran schließt sich ein kritisches Resümee zum jeweiligen Projekt und seinen Hintergründen an, um schließlich dessen Quintessenz für die pädagogische Beziehung zu skizzieren. Auf diese Weise werden unterschiedliche Ebenen der Betrachtung gewählt, die hoffentlich auch die Lektüre erleichtern.

1. Jean Jacques Rousseau: Das Kind als pädagogisches Konstrukt

Leben und Werk

Unser historischer Streifzug beginnt mit Jean Jacques Rousseau. Er wurde am 28 Juni 1712 in Genf als Sohn eines Uhrmachers geboren. Obwohl die Mutter kurz nach seiner Geburt starb, hatte er eine glückliche Kindheit und wurde insbesondere von seinem Vater verwöhnt, der sich viel mit ihm beschäftigte und ihm vor allem die Freuden des Bücherlesens vermittelte. Als Jean-Jaques 10 Jahre alt war, mußte der Vater jedoch nach einem Streit mit einem Patrizier aus Genf fliehen, ließ sich in der Nähe nieder, heiratete wieder und kümmerte sich nicht mehr um den Sohn. Der wurde einem Pfarrer zur Erziehung übergeben und kam zunächst zu einem Gerichtsschreiber und dann zu einem Kupferstecher in die Lehre. Mit diesem neuen Leben kam er nicht zurecht. Aus Furcht vor der Strafe seines Lehrmeisters floh er 1728 aus Genf, nachdem er sich zum wiederholten Male abends verspätet hatte und die Stadttore bereits geschlossen vorfand. Nun begann für ihn ein unstetes und unruhiges Leben, das ihn zunächst in das benachbarte katholische Savoyen nach Annecy zu Frau von Warens führte, die flüchtige Schweizer betreute, welche den katholischen Glauben annehmen wollten. Auch Rousseau wurde von ihr dazu überredet, weshalb er im selben Jahr nach Turin in ein Hospiz für Konvertiten wanderte, wo er im wesentlichen aus Nützlichkeits-erwägungen zum Katholizismus übertrat.

Die Begegnung mit Frau von Warens, die ihm Mutter und Geliebte war, prägte sein weiteres Leben. In ihrem Haus hat Rousseau von 1729 bis 1740 mit Unterbrechungen gelebt. Er arbeitete für sie und nahm dabei auch an ihren chemischen und pharmazeutischen Interessen teil. Bei einem Experiment erlitt er 1737 einen

schen. An diesen unterschiedlichen Akzentuierungen wird deutlich, daß seit dem Ende des 18. Jahrhunderts mit der Entstehung des modernen pädagogischen Denkens das Kind in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt: nur wenn man seine von den Erwachsenen unterschiedene Konstitution und Bedürftigkeit versteht, so die neue Einsicht, könne man es auch in der erwünschten Weise erziehen.

Auf den ersten Blick scheint Rousseau in diese Reihe nicht recht hineinzupassen; seine praktische pädagogische Tätigkeit war relativ bedeutungslos. Aber er hat zum ersten Mal in der Moderne Grundzüge einer pädagogischen Professionalität angedeutet, die dann über lange Zeit wieder vergessen wurden; deshalb muß die historische Darstellung mit ihm beginnen.

Die sozialpädagogischen Projekte, von denen im folgenden die Rede ist, werden in einem einheitlichen Grundschema vorgestellt. Zunächst werden Leben und Werk der betreffenden Autoren und Akteure knapp skizziert, weil sonst unser Thema - die pädagogische Beziehung - angesichts der verschiedenen Zeitumstände keine Konturen gewinnen könnte. Die Projekte selbst werden danach möglichst dokumentarisch dargestellt, also nicht in knappen Zusammenfassungen und bereits interpretiert, sondern so, daß die Autoren selbst ausgiebig zu Wort kommen. Daran schließt sich ein kritisches Resümee zum jeweiligen Projekt und seinen Hintergründen an, um schließlich dessen Quintessenz für die pädagogische Beziehung zu skizzieren. Auf diese Weise werden unterschiedliche Ebenen der Betrachtung gewählt, die hoffentlich auch die Lektüre erleichtern.

1. Jean Jacques Rousseau: Das Kind als pädagogisches Konstrukt

Leben und Werk

Unser historischer Streifzug beginnt mit Jean Jacques Rousseau. Er wurde am 28 Juni 1712 in Genf als Sohn eines Uhrmachers geboren. Obwohl die Mutter kurz nach seiner Geburt starb, hatte er eine glückliche Kindheit und wurde insbesondere von seinem Vater verwöhnt, der sich viel mit ihm beschäftigte und ihm vor allem die Freuden des Bücherlesens vermittelte. Als Jean-Jaques 10 Jahre alt war, mußte der Vater jedoch nach einem Streit mit einem Patrizier aus Genf fliehen, ließ sich in der Nähe nieder, heiratete wieder und kümmerte sich nicht mehr um den Sohn. Der wurde einem Pfarrer zur Erziehung übergeben und kam zunächst zu einem Gerichtsschreiber und dann zu einem Kupferstecher in die Lehre. Mit diesem neuen Leben kam er nicht zurecht. Aus Furcht vor der Strafe seines Lehrmeisters floh er 1728 aus Genf, nachdem er sich zum wiederholten Male abends verspätet hatte und die Stadttore bereits geschlossen vorfand. Nun begann für ihn ein unstetes und unruhiges Leben, das ihn zunächst in das benachbarte katholische Savoyen nach Annecy zu Frau von Warens führte, die flüchtige Schweizer betreute, welche den katholischen Glauben annehmen wollten. Auch Rousseau wurde von ihr dazu überredet, weshalb er im selben Jahr nach Turin in ein Hospiz für Konvertiten wanderte, wo er im wesentlichen aus Nützlichkeits-erwägungen zum Katholizismus übertrat.

Die Begegnung mit Frau von Warens, die ihm Mutter und Geliebte war, prägte sein weiteres Leben. In ihrem Haus hat Rousseau von 1729 bis 1740 mit Unterbrechungen gelebt. Er arbeitete für sie und nahm dabei auch an ihren chemischen und pharmazeutischen Interessen teil. Bei einem Experiment erlitt er 1737 einen

Unfall, als eine mit Kalk, Arsen und Wasser gefüllte Flasche explodierte, von dessen Folgen er sich nie wieder ganz erholte.

Im Jahre 1740 ging er nach Lyon, um dort als Hauslehrer tätig zu sein. Aus dieser Erfahrung entstand seine erste Erziehungsschrift (*Plan zur Erziehung des Herrn Sainte-Marie*, nach dem Namen des ältesten Sohnes). Aber schon im nächsten Jahr gab er diese Stelle wieder auf und zog 1742 nach Paris, wo er als Musiklehrer, Musikschriftsteller und Komponist Karriere zu machen versuchte, ein Jahr später ging er als Sekretär des französischen Botschafters nach Venedig, kehrte jedoch nach einem Streit mit diesem 1743 wieder nach Paris zurück. Er faßte dort zwar Fuß, freundete sich mit Philosophen wie Diderot an und verdiente sich als Privatsekretär und Notenkopierer seinen Lebensunterhalt, aber das gekünstelte und unehrliche Milieu der Metropole blieb ihm fremd und er suchte immer noch nach seinem eigentlichen Talent; denn als Musiker konnte er nicht reüssieren. Eher durch einen Zufall kam er 1750 zur Schriftstellerei. Er antwortete auf ein Preisausschreiben der Akademie von Dijon mit seinem *Discours sur les sciences et les arts* und erhielt dafür den Preis. Diese Arbeit machte ihn berühmt. Die Künste und Wissenschaften, auf die das aufgeklärte Zeitalter so stolz war, hätten, so schreibt er, mehr Schaden als Nutzen verursacht; sie seien aus dem Müßiggang entstanden und beförderten diesen. Sie vernichteten die Grundlagen des Glaubens und der Tugend. Zurückwünschen müsse man Unwissenheit, Unschuld und Armut. Der Totalverriß des damaligen Zeitgeistes rief verständlicherweise zahlreiche Kritiker auf den Plan, mit denen sich Rousseau in zermürbenden Streit einließ. Drei Jahre später - 1753 - machte er erneut Furore mit seiner Schrift *Lettre sur la musique française*. Die italienische Musik, vor allem die Vokalmusik in Opern und Liedern, sei der französischen weit überlegen; die französische Sprache dagegen sei beim Singen eher wie ein Bellen zu vernehmen. Mit dieser Schrift beginnt sich Rousseau immer mehr in der Pariser Gesellschaft zu isolieren, er überwirft sich nun auch mit denen, die ihm eigentlich wohlgesinnt sind. Ein Jahr später reist er mit Thérèse Levasseur, mit der er seit 1745 zusammenlebte und die er erst 23 Jahre später heiraten wird, nach Genf, um sich dort niederzulassen, und kehrt deshalb zur kalvinistischen Kirche zurück. Aber nach einigen Monaten zieht es ihn wieder nach Paris zurück und er läßt sich 1759 in dem von seiner Gönnerin Madame D'Épinay überlasse-

nen Gartenhaus „Ermitage“ in Montmorency nieder. Vorher jedoch erregte er wieder einmal Aufsehen. Im Jahre 1754 hatte die Akademie von Dijon erneut eine Preisaufgabe ausgeschrieben, diesmal über das Thema: *Welches ist der Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen und ist sie durch das Naturrecht gerechtfertigt?* Rousseaus Antwort darauf, der berühmte 2. Diskurs, erhält diesmal keinen Preis, weil er zu sehr die etablierten Eliten angreift. Ursprünglich, nämlich von Natur aus - so die These - sei der Mensch ein Einzelwesen, das sich selbst genüge. Das Eigentum, nämlich der Besitz von Grund und Boden, habe diesen ursprünglichen Zustand beendet und zu Besitzgier, Ehrgeiz, Wetteifer, kurz: zu den als unbefriedigend empfundenen Zuständen in der Gesellschaft geführt. Statt dessen solle jeder nur soviel Grund und Boden besitzen, wie er bearbeiten kann und zu seiner Ernährung braucht; es verstoße gegen das Gesetz der Natur, wenn wenige Menschen im Überfluß ersticken, während es den meisten am Nötigsten fehle.

Nicht in Paris, sondern in der ländlichen Idylle von Montmorency entstanden nun jene drei Arbeiten, die Rousseau zu einem bedeutenden Schriftsteller machten. Ein Liebesroman in Briefen, *Die neue Heloise*, erschien 1761 in Paris und wurde ein großer Erfolg. Er handelt von einer Aristokratin namens Julie, die sich gegen alle Konventionen in einen Bürgerlichen verliebt, allen Versuchungen jedoch widersteht und eine vorbildliche Mutter und Ehefrau bleibt; sie stirbt an einem Fieber, das sie sich bei der Rettung ihres Sohnes vor dem Ertrinken zugezogen hatte.

Ein Jahr später, 1762, erscheinen die beiden Hauptwerke *Émile ou de l'éducation* und *Contrat social*.

An beiden Texten hatte Rousseau gleichzeitig gearbeitet. Im „Gesellschaftsvertrag“ geht es um die Frage, wie Staaten bzw. menschliche Ordnungen überhaupt zustande kommen. Die ursprünglich gleichen und freien Menschen haben sich, so Rousseau, durch Verträge zu einer Ordnung verpflichtet. Der Souverän ist deshalb nicht ein durch göttlichen Willen mit Vollmachten ausgestatteter Monarch, sondern das Volk, das sich Gesetze gibt. Auf diese Weise wird die natürliche Freiheit des Einzelnen, sein Einzelwille, dem allgemeinen Wohl untergeordnet, das sich in der *volonté générale* präsentiert. Dieses in sich widersprüchliche

Werk ist bis heute umstritten, und hier ist nicht der Ort, darauf im einzelnen einzugehen.

Für unseren Zusammenhang bedeutsamer ist der *Emile*. Dieses Werk ist in 5 Bücher aufgeteilt, von denen die ersten drei die Phase der Kindheit beschreiben, das vierte und fünfte das Jugendalter. Das erste beginnt mit dem berühmten Satz: „*Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen*“. Der fiktive Zögling Emile wird nach dem Tod seines Vaters von dessen Freund 15 Jahre lang aufgezogen. Er lebt auf dem Lande, um den verdorbenen, weil unnatürlichen Bedingungen des städtischen Lebens zu entgehen, und kommt mit Altersgenossen kaum in Berührung. Das Erziehungskonzept gründet sich nicht auf Stände und Traditionen, sondern auf den Menschen als Individuum, auf seine innere Natur, seine individuelle Erfahrungs- und Erlebnisfähigkeit, seine persönlichen Gefühle. Die biographische Entwicklung gerät in den Vordergrund, Kindheit und Jugend werden als eigentümliche Existenzweisen gedeutet, die nicht nach den Maßstäben des Erwachsenenstatus beurteilt werden dürfen. Emile wird von Anfang an dazu erzogen, nur einfache Nahrung zu sich zu nehmen und sich einfach zu kleiden. Er soll sich so verhalten, wie es die Naturmenschen in der Sicht Rousseaus auch getan haben. Die Dinge beurteilt Emile nach ihrem realen Nutzen, Robinson Crusoe ist das erste Buch, das er zu lesen bekommt. Im übrigen wird jede Buchgelehrsamkeit abgelehnt; das Lesen sei eine Geißel für Kinder. Er erlernt die Arbeit des Schreiners, weil der Handwerker ein freierer Mann sei als der Bauer; denn dieser sei an sein Land gefesselt, das man ihm auch wieder gewaltsam abnehmen könne, während der Handwerker nicht an einen bestimmten Ort gebunden sei. Besonderes Ärgernis erregte vor allem in klerikalen Kreisen, daß Emile nicht von vornherein einen konfessionellen Religionsunterricht erhält, sondern erst nach dem 15. Lebensjahr mit religiösen Fragen bekannt gemacht wird.

Der *Emile* und der *Contrat social* wurden noch im Jahr des Erscheinens vom Pariser Parlament und vom Erzbischof von Paris verurteilt. Rousseau mußte wegen eines Haftbefehls fliehen, ging in die Schweiz, aber nicht nach Genf, wo die beiden Schriften ebenfalls verurteilt worden waren, sondern ins preußische Neuchâtel. Aber auch dort kann er nicht lange bleiben. Von nun

an ist er ständig auf der Flucht und verfaßt Streitschriften gegen alle, die nicht seiner Meinung sind, die wiederum entsprechende Reaktionen der Angegriffenen verursachen, zu denen auch Voltaire gehört. Dieser offenbart u.a. auf diesem Wege, daß Rousseau seine 6 Kinder in ein Findelhaus gegeben hat. Seine Gesundheit verschlechtert sich ständig; schon seit Jahren leidet er an einer Blasenkrankung, die ihn zur Benutzung eines Katheters zwingt. Hinzu kommen Depressionen und Verfolgungswahn, er wird mißtrauisch auch gegen diejenigen, die ihm noch gewogen sind. So reiste er 1766 mit David Hume als dessen Gast nach England, überwarf sich aber bald mit ihm und kehrte 1767 wieder nach Frankreich zurück - immer in der Furcht vor Verfolgung. In seinen späteren Lebensjahren widmete er sich vor allem autobiographischen Arbeiten. Das Hauptwerk dieser Periode, die *Bekenntnisse*, wurden 1782 aus dem Nachlaß herausgegeben und erregten Aufsehen nicht zuletzt wegen der neuartigen Intimität und Selbstkritik, die darin zum Ausdruck kamen. Rousseau starb am 2. Juli 1778 heimatlos als Gast eines Marquis.

Zwei Szenen

In seinem fiktiven, also nicht auf tatsächlichen Erfahrungen beruhenden Erziehungsroman *Emile* finden sich einige Szenen, in denen Rousseau den ihm richtig erscheinenden Umgang zwischen Erzieher und Zögling beschreibt. Ich benutze sie in einer Textfassung, die Kron (1970, S. 13 ff.) nach einer Edition von 1833 in seine Quellensammlung aufgenommen hat. Ihr realer Hintergrund ist, daß Rousseau für acht bis zehn Tage als Hauslehrer den Sohn der Frau Dupin erzog, den „Jungen Herrn von Chenonceaux“. Frau Dupin, verheiratet mit einem weitaus älteren Mann, bewohnte mit ihrer Familie das Schloß Chenonceaux und hatte Rousseau 1742 in ihre glanzvollen Gesellschaften eingeführt. Der „junge Herr“, von dem hier die Rede ist, kommt bei Rousseau später in seinen *Bekenntnissen* nicht gut weg: Er - Rousseau - habe das Kind vor allem daran gehindert, „*sich selbst oder anderen Böses zu tun, das war aber auch alles, und auch das kostete keine geringe Mühe*“ (zit. n. Kron 1970, S. 107).

Im *Emile* erzählt Rousseau über dieses Kind folgende Geschichte:

„Gleich von ersten Tage an wollte es meine Gefälligkeit auf die Probe stellen und wollte um Mitternacht aufstehen. Als ich im besten Schläfe liege, springt es aus seinem Bette, nimmt sein Nachtkleid und weckt mich. Ich stehe auf, ich zünde Licht an. Dies war es nur, was es wünschte. Nach einer Viertelstunde wird es wieder schläfrig, und es legt sich zufrieden mit seinem Versuche wieder ins Bett.

Zwei Tage darauf wiederholt es ihn, und zwar mit demselben Erfolg und von meiner Seite ohne alle Zeichen von Ungeduld. Es küßt mich, da es wieder ins Bett geht, und dabei sage ich ihm ganz ruhig: Mein kleiner Freund, das ist zwar sehr gut, aber komme mir so nicht wieder. Dieses Wort war ihm unerwartet, und von dem folgenden Tage an schien es neugierig darauf, wie ich wagen würde, ihm nicht zu gehorchen. Es unterließ nicht, um dieselbe Stunde abermals aufzustehen und mich zu wecken. Ich frage nun, was es wolle. Es antwortete, daß es nicht schlafen könne. Das ist schlimm, erwiderte ich, und hielt mich ganz ruhig. Nun bat es mich, das Licht anzuzünden. Wozu? fragte ich, und war wieder still. Dieser lakonische Ton brachte es in Verwirrung. Es tappte herum, suchte das Feuerzeug und tat, als wenn es anschlagen wollte. Ich konnte kaum das Lachen anhalten, wenn ich hörte, wie es sich auf die Finger schlug. Überzeugt endlich, daß es nicht zum Ziel kommen würde, brachte es das Feuerzeug an mein Bett. Ich sagte ihm aber, daß mich dieses nichts anginge, und legte mich auf die andere Seite. Jetzt fing es an, toll in der Stube herumzulaufen, schrie, sang, machte Lärm, stieß sich an Tischen und Stühlen, verbiß aber sorgfältig die Schmerzen von den Stößen, nur schrie es laut auf, in der Hoffnung mich unruhig zu machen. Alles aber half nichts. Ich sah, daß es auf schöne Ermahnungen oder auf Hitze gerechnet hatte, auf kaltes Blut aber war es nicht vorbereitet. Dennoch entschlossen, meine Geduld durch Halsstarrigkeit zu besiegen, setzt es sein Getöse fort, und zwar mit solchem Erfolg, daß ich mich endlich wirklich erhitzte. Ich überlegte aber, daß ich durch unzeitige Entrüstung alles verderben würde, und nahm meine Partie auf eine andere Art. Ich stehe auf, ohne ein Wort zu sagen; ich suche das Feuerzeug und finde es nicht. Ich frage nach demselben; das Kind gibt mir es, zitternd vor Freude, doch endlich über mich triumphiert zu haben. Ich schlage Feuer, zünde das Licht an, nehme meinen kleinen Mann bei der Hand, führe ihn ganz ruhig in ein Nebenzim-

mer, dessen Fensterläden gut zugemacht waren und in welchem sich nichts Zerbrechliches befand. Hier lasse ich ihn im Dunkeln, schließe die Tür ab und gehe wieder in mein Bett, ohne eine Silbe gesprochen zu haben. Es läßt sich erwarten, daß er einen entsetzlichen Lärm machte; dieser befremdete mich nicht, ich bekümmerte mich gar nicht darum. Nach und nach hört der Lärm auf; ich horche, ich höre, daß der Kleine ruhig wird, und bleibe also auch in Ruhe. Als es Tag wird, gehe ich in das Zimmer. Ich sehe meinen kleinen Trotzkopf auf einem Sessel in tiefem Schläfe liegen, dessen er nach so viel Anstrengung wohl benötigt sein konnte“.

Die Geschichte ist damit aber noch nicht zu Ende. Natürlich erfährt die Mutter davon, die ihr Kind gesundheitlich gefährdet sieht durch solche Maßnahmen und sich gegen den Erzieher wendet. Das Kind wiederum ist dankbar für dieses Bündnis und stellt sich krank. Der herbeigerufene Arzt durchschaut die Taktik und erteilt Maßregeln, wie sie in solchen Krankheitsfällen üblich sind:

„Es wurde nun Krankenkost und Hüten des Zimmers vorgeschrieben und die Apotheke aufgegeben.“

Die Mutter ist empört und betont, „daß ihr Sohn ein zärtliches Kind sei; er sei der einzige Erbe seiner Familie; er müsse um jeden Preis am Leben erhalten werden, und sie wolle nicht, daß man ihm entgegen sein solle.“

Das wolle er ebenfalls nicht, betonte der Erzieher, aber:

„Madame, ich weiß nicht, wie man einen Erben zu erziehen hat, und, was noch schlimmer ist, ich will dieses auch nicht lernen.“

Das Kind gab jedoch so schnell nicht auf, - unterstützt von der Mutter, die nicht dulden wollte, „daß man dem Erben in irgendetwas ungehorsam sein durfte“. Wollte das Kind z.B. ausgehen, erwartete es Begleitung vom Erzieher, umgekehrt war es nicht bereit, den Erzieher zu begleiten, wenn dieser das Haus mit ihm für einen Spaziergang verlassen wollte. Auf diese Weise führte das Kind seinen Machtkampf weiter.

„Es mußte nun etwas veranstaltet werden, daß er sein Unrecht empfinden konnte“. Eines Tages verweigerte der Erzieher sich den Wünschen des Knaben mit der Begründung, er habe anderes

zu tun, worauf das Kind beschloß, allein außer Haus zu gehen. Da der Erzieher dies vorausgesehen hatte, hatte er die anderen Bediensteten sowie den Vater vorsorglich instruiert; zur Sicherheit folgte dem Knaben ein Freund des Erziehers. In dieser Situation erlebt das Kind nun seine Schwäche, weil es die Welt außerhalb des Hauses nicht kennt und noch nicht weiß, wie es sich in ihr verhalten soll. Der Freund bringt es nach einer halben Stunde zurück, und der Vater maßregelt seinen Sohn für seine Eigenmächtigkeit.

Die in diesen Szenen geschilderte pädagogische Strategie faßt Rousseau nun folgendermaßen zusammen:

„Durch diese und ähnliche Mittel brachte ich es in kurzer Zeit, als ich bei ihm war, dahin, daß es tat, was ich wollte, ohne ihm etwas vorzuschreiben, ohne ihm etwas zu verbieten, ohne Reden, ohne Ermahnungen, ohne es zu langweilen mit unnützen Vorstellungen. So war das Kind immer ruhig, solange ich sprach; aber mein Stillschweigen setzte es in Furcht; es ahnte gleich, daß irgendetwas nicht war, wie es sein sollte, und immer erstand ihm der Unterricht aus der Sache selbst.“

Resümee

Auch diese Szenen ließen sich wie der Text in der Einleitung unter dem Gesichtspunkt des Beziehungs-Mißverständnisses deuten. Zumindest von heute aus gesehen wäre zu fragen, ob das Verhalten des Kindes nicht auch so zu verstehen sei, daß es versucht, sich der Fürsorglichkeit seines neuen Erziehers zu vergewissern, und daß es dessen Schlaf nach einigen Tagen vielleicht nicht mehr gestört hätte. Aber interessanter ist ein anderer Aspekt: Was Rousseau hier beschreibt, ist im Kern die Begründung und das Geltendmachen pädagogischer Professionalität. Das ganze spielt sich ja ab im Milieu des Adels, der sich Hauslehrer zur Unterrichtung seiner Söhne hielt, die den Status eines Bediensteten, eines Lakaien hatten, im übrigen aber als Erzieher nach Weisung der Eltern fungierten. So nimmt es nicht Wunder, daß das Kind, um das es hier geht, gewohnt war, seinen Lehrer bzw. Erzieher als seinen Dienstboten zu behandeln, wie es dies in seiner häuslichen Umgebung seitens der Eltern täglich erlebte. Unterstützt wurde es in dieser Einstellung von seiner Mutter, während der Vater den

Ambitionen des Erziehers Rousseau offener gegenübersteht, - jedenfalls wird es hier so geschildert. Für unseren Zusammenhang sind an dieser Geschichte folgende Aspekte von Interesse:

1. Rousseau emanzipiert sich insofern vom Status des Bediensteten, als er eine spezifische, auf das Kind bezogene Kompetenz geltend macht, die die Eltern des Kindes als solche nicht haben und die zudem nicht an einen bestimmten Stand wie den des Adels gebunden ist. Er weiß qua professione etwas, was die Eltern per se nicht wissen, nämlich was die Natur des Kindes ist und wessen es deshalb zu seiner bestmöglichen Entwicklung bedarf. Die Mutter mag an die gesellschaftliche Rolle und Funktion des Kindes denken, daß es z.B. einmal der Erbe der Familie sein wird, aber die Perspektive des Erziehers ist eine andere. Er sieht das Kind losgelöst aus diesen sozialen Kontexten, als Individuum, das zwar in der Gesellschaft leben müssen, das aber zunächst in seiner persönlichen, unverwechselbaren Qualität und Besonderheit gesehen werden muß. Darin steckt der Gedanke von der pädagogischen Defizienz der gesellschaftlichen Verhältnisse, daß nämlich der Mensch mehr und andere Fähigkeiten in sich trage, als das tatsächliche gesellschaftliche Leben bei ihm abrufen, und das gilt unabhängig vom sozialen Status; auch das adlige Kind bleibt unter seinen Möglichkeiten, wenn es nicht eine Erziehung erhält, die diesen Status transzendiert. Dieser Gedanke verweist bereits auf die späteren Überlegungen einer Allgemeinbildung, die jeder besonderen (z.B. beruflichen) Bildung voranzugehen habe. Diese spezifische Kompetenz gibt dem Erzieher Rousseau den Mut, der Mutter zu widersprechen und seine eigenen pädagogischen Vorstellungen dagegen ins Feld zu führen.

2. Sie gründen auf einer spezifischen Definition des Kindes, die, anders als die Eltern, die nur partikulare, gesellschaftlich vermittelte Interessen („Erbe“) mit ihm im Auge haben, den ganzen Sinn seiner Menschwerdung in den Blick nimmt. Diese Sicht übersteigt die bloß partikulare pädagogische Kompetenz der Eltern und gilt der Individualität des Kindes, dem Reichtum seiner persönlichen Möglichkeiten. So, nämlich als Entdecker der kindlichen Individualität, wird Rousseau auch meist gewürdigt, und das ist nicht falsch. Aber damit ist nur die eine Hälfte des Sachverhaltes angesprochen. Die Kehrseite ist die dadurch ermöglichte Instrumentalisierung des Kindes. Das Kind als radikal gedachte

tes Individuum könnte ja nur in sehr begrenztem Maße eine pädagogische Profession fundieren. In diesem Falle müßte sich der professionelle Erzieher, der sich gerade von der begrenzten pädagogischen Perspektive der (adligen) Eltern emanzipiert hat, nun dem Entwicklungsgesetz des Kindes oder gar seinen Launen und Bedürfnissen unterwerfen. In den beiden eben berichteten Szenen denkt aber Rousseau gar nicht daran, so zu verfahren. Bei ihm geht es nicht um individuelle Kinder, sondern um Kindheit als Abstraktion, als deren Exempel das einzelne Kind gesehen wird; dieses ist wie der fiktive Emile ein *Fall* von Kindheit. Den *allgemeinen* Sinn von Kindheit muß der Erzieher im *einzelnen* Kind zur Geltung bringen, und deshalb wird er verhindern, daß das Kind - wie es vordem üblich war - lediglich standesgemäß instruiert und möglichst glatt an seinen gesellschaftlichen Status angepaßt wird. Für diesen Zweck wäre eine besondere Erziehungsfähigkeit nicht notwendig, sie wird erst gebraucht, wenn die Idee der Erziehung sich loslöst von der Unmittelbarkeit der alltäglichen gesellschaftlichen Reproduktion, zu dieser gerade in Distanz tritt.

3. Aber worauf kann sie sich gründen, wenn nicht auf die Macht der gesellschaftlichen Unmittelbarkeit? Und welche andere Macht sollte in der Lage sein, die unmittelbare gesellschaftliche Inanspruchnahme der Kinder z.B. durch den Adel zu unterlaufen?

Rousseaus Antwort lautet: Dies müsse geschehen durch die Entdeckung der eben erwähnten Kindlichkeit des Kindes und durch die Kritik an den gesellschaftlichen Zuständen, die sie verhindert bzw. gar nicht erst in den Blick treten läßt.

Rousseau gilt allgemein als der erste große Propagandist der Kindheit als eigener Lebensphase. Das Kind sei kein kleiner Erwachsener und dürfe deshalb auch nicht als ein bloß Noch-Nicht-Erwachsener behandelt werden. In ihm schlummerten Kräfte, die geweckt werden, die sich entfalten können müssen, bevor es für die Aufgaben des Erwachsenen reif werden könne. Aber Rousseaus Argumentation führt im gleichen Atemzug, wie sie das Eigenrecht der Kindheit postuliert, auch zur Etablierung des professionellen Erziehers. Das eine ist ohne das andere nicht denkbar. Es gibt keine autonome Kindheit ohne jemanden, der beruflich für deren Gedeihen zuständig, dafür also mit einer spezifischen Kompetenz ausgestattet ist, weil ja das Kind für sich allein

nicht aufwachsen kann. Für sich allein würde es lediglich in die Gesellschaft sozialisiert, wie sie ist. Man könnte also auch umgekehrt behaupten, daß Rousseau den professionellen Pädagogen erfunden hat und zu dessen Legitimation die Kindlichkeit des Kindes brauchte. Jedenfalls legen die erwähnten Szenen eine solche Deutung nahe.

„Der Unterricht“ „erstand ihm“ „aus der Sache selbst“, heißt es in unserem Text, nicht durch Verbote, Reden, Ermahnungen oder abstrakte Belehrungen. Der Kleine will allein in die Fremde gehen, aber der Erzieher weiß, daß das nicht gut gehen kann, also trifft er in professioneller Voraussicht ein entsprechendes Arrangement der Überwachung. Die Erfahrung des Kindes selbst, nicht eine abstrakte Moralpauke werde ihm seine Grenzen und seine Angewiesenheit auf den Erzieher deutlich machen. Die Sache selbst soll erziehen, nicht der Erzieher; aber der organisiert sie so, wie sie im wirklichen Leben *nicht* vorkommt, damit daraus etwas gelernt werden kann. Unter der Hand ist „die Sache“ dabei in die Definitionsmacht des Pädagogen geraten, denn das Kind „tat, was ich wollte“. Der berufliche Erzieher tritt zwischen das Kind und seine Eltern, ja überhaupt interveniert er in dessen Leben, um es davon abzuschneiden und in eine eigentümliche pädagogisierte Welt zu führen. Emile wächst denn auch zunächst in einer pädagogischen Provinz auf, in Isolation zur sozialen Umwelt.

4. Ausgangspunkt der Überlegungen ist aber nicht das Problem der Erziehung, wie wir aus Rousseaus Gesamtwerk wissen, sondern eine Kritik der gesellschaftlichen Zustände. Wären die Verhältnisse akzeptabel, könnte das naturwüchsige, also nicht weiter reflektierte Aufwachsen der Kinder ja bleiben, wie es ist; schließlich sind auch vor Rousseaus pädagogischen Ideen die Kinder groß geworden, irgendwie in ihre gesellschaftliche Rolle hinein gewachsen. Logisch gesehen setzt offenbar Nachdenken über die pädagogische Professionalität Unzufriedenheit über die jeweiligen gesellschaftlichen Zustände voraus. Rousseaus Erziehungskonzept beginnt also nicht beim Kinde, bei seinen Eigenarten und Bedürfnissen, sondern bei der Gesellschaft, wenn man so will: bei der Politik. Aus der Unzufriedenheit mit ihr bzw. überhaupt mit der vorgefundenen Kultur wird pädagogisches Denken als notwendig zur Korrektur abgeleitet, Pädagogik als Möglichkeit gesellschaftlicher Verbesserungen propagiert: die besser - bei

Rousseau: wieder „natürlich“ - erzogenen Kinder werden als Erwachsene die Gesellschaft reformieren. Wie wir sehen werden, bestimmen solche Vorstellungen das pädagogische Denken bis in die Gegenwart. Gesellschaftskritik kommt immer auch als Reformpädagogik daher, wird immer auch als *pädagogische* Kritik formuliert, und umgekehrt berufen sich pädagogische Reformideen immer auf Mißstände der Gesellschaft. Die Stoßrichtung der Kritik ist dabei keineswegs von vornherein festgelegt; sie kann für revolutionäre Veränderungen ebenso plädieren wie für die konservativ gedachte Wiederherstellung früherer Zustände.

Die Einzelheiten der Gesellschaftskritik Rousseaus können hier nicht entfaltet und kritisiert werden. Einige Hinweise müssen an dieser Stelle genügen. Pädagogisch relevant ist vor allem - was schon erwähnt wurde -, daß die professionelle Definition des Kindes dieses sofort in die Abhängigkeit des Pädagogen übergibt. Zu kritisieren wäre in diesem Zusammenhang ferner der von Rousseau verwendete Begriff der „Natur“ des Kindes, die ja als ein vorgesellschaftlicher Zustand gedacht wird und die eher als logische, denn als faktische biologische oder historische Voraussetzung verstanden werden kann; tatsächlich nämlich wächst das Kind damals wie heute ja vom ersten Tag seines Lebens an in der gesellschaftlichen Wirklichkeit auf, von der niemand im Umgang mit Kindern abstrahieren kann. Problematisch ist auch die gesellschaftliche Isolation, in die Emile konsequenterweise in seiner Kindheit versetzt wird, wobei er zunächst faktisch seinem Erzieher ausgeliefert ist, bis er dann im Jugendalter in die gesellschaftliche Realität eingeführt wird.

5. Der Berufspädagoge weiß aber nach Rousseau im Unterschied zu den Eltern nicht nur, was des Kindes Natur ist und wessen es deshalb an pädagogischer Intervention bedarf, vielmehr hat er auch das *methodische Wissen* voraus, auf welche Weise nämlich diese Einsichten auch praktisch realisiert werden können. Es geht nicht um Verbote - wie die Eltern meinen und wonach sie verfahren - auch nicht um Vorschriften, Ermahnungen und Moralpredigten, sondern um das professionelle Arrangieren von Situationen, in denen das Kind aus eigener Erfahrung lernt. Die Unterrichtung im Sinne der Wissensvermittlung findet erst dann statt, wenn die eigene Erfahrung dafür eine geeignete Grundlage geschaffen hat. Diese methodische Strategie unterscheidet sich

selbstverständlich auch vom üblichen Unterricht des Hauslehrers, der ja ein Buchwissen verkündet, das nicht Erfahrungen und Erlebnisse des Kindes aufklärt, sondern rein verstandesmäßig zu lernen ist. Insofern konnte der traditionelle Typ des Hauslehrers am adligen Hof auch im Status des Lakaien verbleiben: er leistete unter Aufsicht und auf Weisung der Herrschaft einen Dienst, wie es viele andere auch gab. Erst das methodische pädagogische Repertoire im Sinne Rousseaus emanzipierte zumindest ideell von diesem Status.

Wie schon die beiden Szenen zeigten, war diese methodische Konstruktion aber von vornherein problematisch. Einmal waren die Phänomene ja begrenzt, die sich für ein erfahrungsorientiertes Lernen anboten. Am plausibelsten war dieses Verfahren im Umgang mit der Natur, weil sich im Laufe der Jahreszeiten eine Reihe von Gelegenheiten in der natürlichen Umgebung des Hauses dafür anboten. Sehr viel schwieriger wurde es in sozialer Hinsicht. Die Sozialitäten außerhalb des Hauses bleiben in diesem pädagogischen Konzept für die Zeit der Kindheit ohnehin weitgehend ausgeblendet. Nur in Begleitung des Erziehers soll das Kind diese Realität wahrnehmen können, was angesichts der draußen lauenden Gefahren auch nicht weiter verwundern kann. Und innerhalb des Hauses war nicht zu erwarten, daß die Eltern und das Personal in nennenswertem Umfang sich zur pädagogischen Provinz zu machen bereit waren. Die beiden Szenen zeigen eigentlich nur, daß das Kind gezwungen wird, sein Verhältnis zum Erzieher als Erfahrungsstoff zu betrachten, aber im Grunde lernte es dabei auch nur, wie es mit diesem nach dessen Vorstellungen umzugehen hatte, und der Transfer dieser Erfahrungen auf andere soziale Zusammenhänge war - gelinde gesagt - begrenzt. Das Postulat, nur aus der Erfahrung zu lernen, war bei Licht besehen also auch ein methodischer Trick, denn sie bedurfte immer der Interpretation durch den Erzieher, und der wußte immer schon im voraus, was dabei herauskommen würde.

Die pädagogische Beziehung

Für unser Thema, die pädagogische Beziehung, ergeben sich aus diesem Konzept vor allem folgende Konsequenzen:

1. War die menschliche Beziehung des traditionellen Hauslehrers zum adeligen Sohn eine partikuläre, nämlich begrenzt auf seine Dienstfunktion des Unterweisens, so wurde sie mit Rousseau umfassend, nämlich die Gesamtpersönlichkeit des Kindes einbeziehend. Schließlich galt es nun als Individuum, dessen in seiner Natur liegende Fähigkeiten sich nur unter der umgreifenden Obhut des Erziehers entfalten konnten. Erst unter dieser Voraussetzung konnte sich auch eine *spezifische* Art der menschlichen als einer pädagogischen Beziehung entwickeln, ja, sie wurde nun auch nötig. Diese Beziehung durfte einmal nicht der des Kindes mit den Eltern zu nahe kommen oder gar mit dieser identisch werden, weil sonst Widerstand von deren Seite zu erwarten gewesen wäre gegen eine Einmischung in ihre Angelegenheiten. Andererseits konnte es aber auch nicht bei der traditionellen Beziehung zum Dienstboten-Hauslehrer bleiben, dem der Knabe als junger Herr seine Gunst erwies oder auch nicht, und der entlassen wurde, wenn er die Grenzen der statusbedingten Unterwürfigkeit überschritt. Wir sehen hier eine Entwicklung beginnen, die zur Ausdifferenzierung des pädagogischen Umgangs mit Kindern führt. Die ausschließlich familiäre Kompetenz wird ergänzt durch eine professionelle. Aber indem diese hinzutritt, weist sie die familiäre, von der sie ihren Ausgang nahm, in Grenzen, die vorher unbekannt waren. Dadurch ist ein Spannungsverhältnis entstanden, das bis heute besteht: ist die eine Kompetenz nun der anderen übergeordnet, so daß etwa die familiäre unter Berufung auf ihre historische Priorität die professionelle jederzeit wieder in den Dienst nehmen darf, wie es beim Hauslehrer der Fall war?

Unter den gedanklichen Voraussetzungen, die wir bei Rousseau finden, daß nämlich der (professionelle) Erzieher sich auf einen Sachverstand berufen kann - sein Wissen über die Kindlichkeit des Kindes und die daraus resultierenden spezifischen pädagogischen Methoden - muß diese Frage verneint werden. Die historische Abfolge - vom Hauslehrer zum Profi - begründet keine entsprechende Legitimation. Die professionelle pädagogische Beziehung hat nun ihre eigentümliche Berechtigung, aber es wird noch lange dauern, bis sie zum Kernstück der pädagogischen Professionalität wird.

2. Die pädagogische Beziehung beruht nun im wesentlichen darauf, daß sie gegen die familiäre Partikularität das im Kind liegen-

de, darüber hinausgehende Potential zur Geltung bringt. Die professionelle Kompetenz ist umfassender und so bestimmt sie auch den Umgang. Vorher war es umgekehrt: Der Hauslehrer nahm im Auftrag der Familie eine begrenzte, partikuläre Funktion wahr, nämlich zu unterrichten und zu instruieren, während die darüber hinausgehende Kompetenz bei der Familie lag. Nun jedoch widerspricht der Hauslehrer dem Erziehungswillen der Mutter unter Berufung auf eben diese größere Kompetenz, - es interessiert ihn nicht, was für einen „Erben“ gut ist.

3. Aus dieser Position ergibt sich nun die Notwendigkeit, daß die professionelle pädagogische Beziehung sich von der familiären auf neue Weise unterscheiden muß, damit der Zögling sie weder mit dieser noch mit dem alten Lakaienstatus verwechseln kann. Dabei ist das methodische Arrangement der „Sachlichkeit“ eine Hilfe. Der professionelle Erzieher wirkt nicht *unmittelbar* auf den Zögling ein, wie es die Eltern tun, z.B. mit Ermahnungen und Verboten. Vielmehr arrangiert er die Sachverhalte der Natur, Kultur und des täglichen Lebens so, daß sie von sich aus erzieherisch wirken. Diese Arrangements sind nicht zufällig, sondern ergeben sich „methodisch“ aus einem Plan, der die „natürliche“ Erziehung des Kindes im ganzen im Auge hat.

4. Dabei ist eine erhebliche emotionale Distanz nötig und angebracht: nötig, weil sonst die Wirkungen der Dinge und Sachen nicht zur Geltung kommen könnten; angebracht, weil eine zu ausgeprägte Emotionalität der familiären Beziehung ins Gehege käme. So sehr auch Rousseau als Mensch und Schriftsteller emotional reagierte - seine ganze Kulturkritik war primär so fundiert und motiviert - so beschreibt er die pädagogische Beziehung doch eher rational-distanziert.

Unsere Deutung der Rousseauschen Vorstellungen im Hinblick auf die Entstehung einer pädagogischen Professionalität geht zwar über den vorliegenden Text hinaus, bringt aber doch dessen Implikationen zum Vorschein. Damit sind erste Grundlagen für unser Thema gelegt, die bei den folgenden Autoren wieder aufgegriffen werden.

schen Feld selbst wird sie sich zunächst einmal nur auf die durch Lernen zu verbessernden Fähigkeiten erstrecken können; darüber hinaus hängt das Maß an Zuversicht vom sonstigen Leben des Kindes ab.

– *es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn 'die ist bei Gott allein';*

„Wahrhaftigkeit“ ist eine Tugend, die unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen nicht generell erfolgreich ist. Unterschiedliche soziale Felder - z.B. Familie einerseits, Beruf andererseits - verlangen unterschiedliche Tugenden oder zumindest entsprechende Modifizierungen derselben. Zu den dafür nötigen Einsichten können u. a. die unterschiedlichen Schulfächer führen: Religionsunterricht vielleicht auf der einen, politische Bildung auf der anderen Seite. Gleichwohl bleibt dies ein heikles Thema.

Es ist hier nicht der Ort, auf diesen Text mit der ihm gebührenden Sensibilität genauer einzugehen. Die knappen Stichworte dazu sollen nur die Schwierigkeiten zeigen, die sich heute auf tun, wenn versucht wird, ein die pädagogische Beziehung transzendierendes Ethos zu formulieren. Hentigs Vorschlag geht für eine *allgemein* akzeptierbare Formel offensichtlich zu weit. Ein Minimumkonsens könnte vielleicht in folgender Version bestehen:

„*Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich,*

- *die Eigenart eines jeden Kindes zu achten;*
- *seine Gefühle und seine Erfahrungen zu respektieren;*
- *seine Stärken zu unterstützen und ihm zu helfen, seine Schwächen zu akzeptieren oder zu überwinden;*
- *seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;*
- *es zur Erfüllung seiner Pflichten anzuhalten und zu versuchen, es von deren Notwendigkeit zu überzeugen;*
- *ihm zu helfen, sich durch Lernen weiter zu entwickeln und seine Probleme lösen zu können;*
- *meinen Erfahrungsvorsprung nicht zu mißbrauchen z.B. zu Agitation und Indoktrination;*
- *meine beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten ständig zu verbessern.“*

Literatur

- Adolphs, Lotte: A.S. Makarenko. Erzieher im Dienste der Revolution, Bad Godesberg 1962
- Anhorn, Roland: Sozialstruktur und Disziplinarindividuum. Zu Johann Hinrich Wicherns Fürsorge- und Erziehungskonzeption des Rauhen Hauses, Hohenhausen 1992
- Anweiler, Oskar: Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära, Berlin/Heidelberg 1964
- Anweiler, Oskar: Die Sowjetunion in der Welt von heute, Heidelberg 1968
- Anweiler, Oskar /Meyer, Klaus (Hg): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte, Heidelberg 1961
- Bartels, Klaus: Pädagogischer Bezug, in: J. Speck/G. Wehle (Hg): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, Bd. 2, S. 268-287
- Beiner, Friedhelm: Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist, Wuppertal 1990
- Bernfeld, Siegfried: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, Bd. 1, Frankfurt 1969
- Bollnow, Otto-Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre, Heidelberg 1964
- Bondy, Curt: Pädagogische Probleme im Jugendstrafvollzug, Mannheim/Berlin/Leipzig 1925
- Bosco, Giovanni: Pädagogik der Vorsorge, hrsg. von K. G. Fischer, Paderborn 1966
- Brandecker, Ferdinand: Kurt Löwenstein (1885 - 1939): Sozialistische Erziehung als Forderung und Tat. In: ders.u.a.: Klassiker der sozialistischen Erziehung, Bonn 1989, S. 15-47.
- Braunmühl, Ekkehart von: Zeit für Kinder, Frankfurt 1978
- Brezinka, Wolfgang: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München/Basel 1974
- Brozio, Peter: Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung, Würzburg 1996
- Brumlik, Micha: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt 1973
- Buber, Martin: Reden über Erziehung, Heidelberg 1956
- Busch, Max: Johann Hinrich Wichern als Sozialpädagoge, Berlin 1957

Dauzenroth, Erich: Ein Leben für Kinder. Janusz Korczak, Leben und Werk, Gütersloh 1981

Depaepe, Marc: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940, Weinheim/Leuven 1993

Endres, Nikolaus: Don Bosco - Erzieher und Psychologe, München 1964

Feifel, Ernst: Personale und kollektive Erziehung. Katholisches Erziehungsverständnis in Begegnung und Auseinandersetzung mit der Sowjetpädagogik bei A.S. Makarenko, Freiburg/Basel/Wien 1963

Fink, Eugen: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre, Freiburg 1970

Fitz-Radl, Rita: Die Kinderrepublik Bemposta, ein sozialpädagogisches Modell, in: Neue Praxis H. 2/1979, S. 207 ff.

Flanagan, Edward Joseph: Boys Town und seine Entstehungsgeschichte, in: H. Röhrs (Hg): Die Reformpädagogik des Auslands, Düsseldorf 1965, S. 307-313

Flanagan, Edward Joseph: Verstehe ich meinen Jungen und erziehe ich ihn richtig? Stuttgart 1951

Froese, Leonhard: Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, 2. Aufl. Heidelberg 1963

Froese, Leonhard: Anton Makarenko, in: H. Scheuerl (Hg): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2, München 1979

Furrer, Ernst: Mut zur Utopie. Zur Pädagogik A.S. Makarenkos, Frankfurt 1988

Gamm, Hans-Jochen: Pädagogische Ethik. Versuche zur Analyse des erzieherischen Verhältnisses, Weinheim 1988

Geißler, Georg: Herman Nohl, in: Hans Scheuerl (Hg): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2, München 1979, S. 225-240

Gerhardt, Martin: Johann Hinrich Wichern. Ein Lebensbild, 3 Bde. Hamburg 1927-1931

Gerhardt, Martin: Johann Hinrich Wichern und sein Werk, Hamburg 1948

Giesecke, Hermann: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend, München 1981

Giesecke, Hermann: Hitlers Pädagogen, Weinheim/München 1993

Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1996

Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, 5. Aufl. Weinheim 1996(a)

Heimpel, Elisabeth: Das Jugendkollektiv A.S. Makarenkos, Würzburg 1956

Hentig, Hartmut von: Janusz Korczak oder Erziehung in einer friedlosen Welt, Frankfurt 1972

Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken, Wien/München 1993

Herzfelder, Henriette: Ein amerikanischer Erziehungsstaat, Leipzig 1912

Hillig, Götz: Unterdrückte Passagen aus Vorträgen A.S. Makarenkos (1938-1939), in: Pädagogik und Schule in Ost und West, H. 2/1980, S. 43-52

Hillig, Götz: Die Verbreitung der Werke A.S. Makarenkos außerhalb der Sowjetunion, in: Pädagogische Rundschau, H. 11/1980(a), S. 745-753

Hillig, Götz: Der andere Makarenko, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1/1980(b), S. 121-137

Hillig, Götz (Hg): Hundert Jahre Anton Makarenko, Bremen 1988

Hillig, Götz: Auf dem Gipfel des „Olymp“. Dokumentation über Makarenkos Konflikt mit Vertretern der ukrainischen „Sozialerziehung“ (Februar/März 1928), Marburg 1991

Hillig, Götz: Makarenko und das NKVD, in: Pädagogik und Schulalltag, H.5/1991(a), S. 514-528

Hillig, Götz: Makarenkos „Operativplan für die pädagogische Arbeit der F. E. Dzerzinskij-Kommune“, in: Pädagogik und Erziehungswissenschaft H. 6/1991 (b), S. 654-665

Hillig, Götz/Weitz, Siegfried: A.S. Makarenko - Leiter der Dzerzinski-Kommune in Charkow? in: Paedagogica Historica, H. 3/1970, S. 455 ff.

Hillig, Götz/Weitz, Siegfried (Hg): Makarenko, Darmstadt 1979

Hillig, Götz/Weitz, Siegfried (Hg): Stand und Perspektiven der Makarenko-Forschung, München 1994

Hoernle, Edwin: Schulpolitische und pädagogische Schriften, Berlin 1958

Holmsten, Georg: Jean-Jaques Rousseau, Reinbek 1972

Joppien, Heinz-Jürgen: Pädagogische Interaktion, Bad Heilbrunn 1981

Kagerer, Hildburg: In der Schule tobt das Leben, Berlin 1978

Kahn, Gerard: Janusz Korczak und die jüdische Erziehung, Weinheim 1992

Kamp, Johannes-Martin: Kinderrepubliken, Opladen 1995

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1902

Kind, das proletarische. Zur Schulpolitik und Pädagogik der Kommunistischen Partei Deutschlands in den Jahren der Weimarer Republik, Berlin 1958

Kirchhoff, Hella: Dialogik und Beziehung im Erziehungsverständnis Martin Bubers und Janusz Korczaks, Frankfurt 1988

Klafki, Wolfgang: Pestalozzis Stanser Brief. Eine Interpretation, Weinheim, 6. Aufl. 1967

Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Verhältnis, in: ders.u.a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt 1970, S. 55-91

Klink, Jobst-Günther: Johann Hinrich Wichern. Schriften zur Sozialpädagogik, Bad Heilbrunn 1964

Kluge, Norbert (Hg): Das pädagogische Verhältnis, Darmstadt 1973

Kob, Jan-Peter: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs, in: Heinz, Peter (Hg): Soziologie der Schule. Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie u. Sozialpsychologie, Köln/Opladen 1959

Köhler, Ernst: Das pädagogische Experiment Wicherns, in: ders.: Arme und Irre, Berlin 1977

Korczak, Janusz: Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen 1967

Korczak, Janusz: Das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen 1970

Korczak, Janusz: König Hänschen I., Göttingen 1970 (a)

Korczak, Janusz: König Hänschen auf der einsamen Insel, Göttingen 1971

Korczak, Janusz: Jack handelt für alle, Berlin 1972

Korczak, Janusz: Wenn ich wieder klein bin, Göttingen 1973

Korczak, Janusz: Begegnungen und Erfahrungen. Kleine Essays, Göttingen 1973 (a)

Korczak, Janusz: Kind des Salons, Gütersloh 1978

Korczak, Janusz: Verteidigt die Kinder!, Gütersloh 1978 (a)

Korczak, Janusz: Von Kindern und anderen Vorbildern, Gütersloh 1979

Korczak, Janusz: Allein mit Gott, Gütersloh 1980

Korczak, Janusz: Kaitus oder Antons Geheimnis, Stuttgart 1987

Korczak, Janusz: Von der Grammatik und andere pädagogische Texte, hrsg. von F. Beiner u. E. Lax-Höfer, Heinsberg 1991

Korczak, Janusz: Kinder der Straße, Wuppertal 1992

Kraft, Volker: Rousseaus „Emile“. Lehr- und Studienbuch, Bad Heilbrunn 1993

Kron, Friedrich W. (Hg): Das erzieherische Verhältnis, Bad Heilbrunn 1970

Kron, Friedrich W.: Theorie des erzieherischen Verhältnisses, Bad Heilbrunn 1971

Kühn, Axel D.: Alexander S. Neill, Reinbek 1995

Kunz, Lothar (Hg): Einführung in die Korczak-Pädagogik, Weinheim/Basel 1994

Kupisch, Karl: Vom Pietismus zum Kommunismus, Berlin 1953

Lameyer, Monika: Die pädagogische Beziehung in deutschen Fürsorgeerziehungsheimen in der Zeit der Reformpädagogik, Diss. Göttingen 1978

Lemke, Helga: Wicherns Bedeutung für die Bekämpfung der Jugendverwahrlosung, Hamburg 1964

Liegle, Ludwig: Kinderrepubliken, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3/1989, S. 399 ff.

Liegle, Ludwig (Hg): Kollektiverziehung im Kibbutz, München 1971

Liegle, Ludwig/ Bergmann Theodor: Krise und Zukunft des Kibbutz, Weinheim 1994

Lifton, Betty Jean: Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak, Stuttgart 1990

Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen? Stuttgart 1965

Lorenz, Richard: Die Sowjetunion (1917-1941), in: Fischer-Weltgeschichte Bd.31: Rußland, S. 271-353, Frankfurt 1972

Löwenstein, Kurt: Die Kinderfreundebewegung, in: H. Nohl/ L. Pallat: Handbuch der Pädagogik Bd. V, Berlin-Leipzig 1929

Löwenstein, Kurt: Sozialismus und Erziehung, Berlin/Bad Godesberg 1976

Makarenko, Anton S.: Ein pädagogisches Poem. „Der Weg ins Leben“, mit einer Einführung von O. Anweiler, Frankfurt/Berlin/Wien 1971

Makarenko, Anton S.: Gesammelte Werke. Marburger Ausgabe, hrsg. von L. Froese, G. Hillig, S. Weitz und I. Wiehl, Ravensburg 1976-1978, Stuttgart 1982 ff. (Bisher erschienen: Bde. 1-5, 7, 9, 13)

Makarenko, Anton S.: Werke, Bd. I-VII, Berlin 1982

Martens, Jörg: Boys Town. Eine Darstellung der Pädagogik Father Edward J. Flanagans, Diss. Göttingen 1998

Melzer, Wolfgang u.a.: Der Kibbutz als Utopie, Weinheim 1988

Menze, Claus: Kritik und Metakritik des pädagogischen Bezugs, in: Pädagogische Rundschau H. 4/1978, S. 228-239

Menze, Claus: Zur Kritik der kommunikativen Pädagogik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1/1979, S. 1-23

Meyer, Gert: Die wirtschaftliche und soziale Entwicklung Sowjetrußlands und der Sowjetukraine vom Ende des Bürgerkrieges bis zum ersten Fünfjahresplan, in: Gartmann/Hillig (Hg): A. S. Makarenko und die Pädagogik seiner Zeit, Marburg 1972

Miller, Alice: Am Anfang war Erziehung, Frankfurt 1980

Möbius, Eberhard: Die Kinderrepublik Bemposta und die Muchachos, Reinbek 1973

- Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, München 2. Aufl. 1970
- Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972
- Mortkowicz-Olczakowa, Hanna: Janusz Korczak. Arzt und Pädagoge, München/Salzburg 1967
- Nastainczyk, Wolfgang: Makarenkos Sowjetpädagogik, Heidelberg 1963
- Neill, Alexander S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: Das Beispiel Summerhill, Reinbek 1969
- Neill, Alexander S.: Das Prinzip Summerhill. Fragen und Antworten, Reinbek 1971
- Neill, Alexander S.: Neill, Neill, Birnenstiel! Erinnerungen des großen Erziehers A. S. Neill, Reinbek 1973
- Nenniger, Peter: Das Pädagogische Verhältnis als motivationales Konstrukt, Weinheim 1988
- Nohl, Herman: Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik, in: Pädagogische Aufsätze, 2. Aufl. Langensalza 1929
- Nohl, Herman: Die Theorie der Bildung, in: Nohl/Pallat: Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza 1933
- Nohl, Herman: Pädagogik aus 30 Jahren, Frankfurt 1949
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 3. erw. Aufl. Weinheim 1995
- Oursler, Fulton/Oursler, Will: Pater Flanagan von Bows Town, Zürich 1951
- Pelzer, Wolfgang: Janusz Korczak, Reinbek 1987
- Peukert, Detlev J. K.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878-1932, Köln 1986
- Pöggeler, Franz: Pädagogische Visionen und Reflexionen von G. Bosco, Bad Heilbrunn 1965
- Poschkamp, Peter/ Schnyder, Urs: Bemposta und die Muchachos, o. O. (Selbstverlag) 1985
- Rang, Martin: Rousseaus Lehre vom Menschen, Göttingen 1959
- Riesman, David: Die einsame Masse, Hamburg 1958
- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt, 3. Aufl. Weinheim 1991
- Röper, Friedrich F.: Das verwaiste Kind in Anstalt und Heim, Göttingen 1976
- Rösel, Manfred: Was heißt „Lehrerrolle“? in: Neue Sammlung H. 1/1974, S. 34-52
- Rousseau, Jean Jaques: Schriften zur Kulturkritik. Die zwei Diskurse von 1750 u. 1755, Hamburg 1955
- Rousseau, Jean Jaques: Emil oder über die Erziehung, Paderborn 1963
- Rüttenauer, Barbara: A.S. Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft, Freiburg 1965
- Sachs, Shimon: Stefa. Stefania Wiczynskas pädagogische Alltagsarbeit im Waisenhaus Janusz Korczaks, Weinheim/München 1989
- Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian: Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Vom Spätmittelalter bis zum 1. Weltkrieg, Stuttgart 1980; Bd. 2: Fürsorge und Wohlfahrtspflege 1871 bis 1929, Stuttgart 1988
- Schäfer, Karl-Hermann/Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg, 2. Aufl. 1973
- Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932, Weinheim 1969
- Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge, Göttingen 1966
- Scheuerl, Hans (Hg): Klassiker der Pädagogik, 2 Bde., München 1979
- Sengling, Dieter: Aus dem Unglück leben - Eine Annäherung an Janusz Korczak, in: Achim Leschinsky (Hg): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule (= 34. Beih. der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel 1996
- Springer, Sylvia: Das erzieherische Verhältnis in der Pädagogik der deutschen Landerziehungsheime, in: Pädagogische Rundschau, H. 3/1887, S. 267-291
- Sünkel, Wolfgang: Zum Problem des Erziehungszieles bei Makarenko, in: Pädagogische Rundschau 1965, S. 475-486
- Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis, Reinbek 1971
- Tennstedt, Florian: Sozialgeschichte der Sozialpolitik in Deutschland, Göttingen 1981
- Ulich, Dieter: Pädagogische Interaktion, Weinheim 1976
- Wagner, Georg: Father Flanagan und seine Jungenstadt, Wien 1957
- Weinschenk, Reinhold: Grundlagen der Pädagogik Don Boscos, 2. Aufl. München 1987
- Wichern, Johann Hinrich: Sämtliche Werke, 10 Bde, hrsg. von P. Meinhold, Berlin/Hamburg 1958-1988 (darunter: Bd.4, 1. u. 2. Halbband: Schriften zur Sozialpädagogik; Bd. 7: Schriften zur Pädagogik)
- Wilhelm, Theodor: Zum Begriff Sozialpädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3/1961, S. 226-245

Wilhelm, Theodor: Pädagogik der Gegenwart, 5. Aufl. 1977
Wilker, Karl: Der Lindenhof, Heilbronn 1921