

***Zur theoretischen und gesellschaftlichen Konstitution der  
Eigenlogik moderner Erziehung.  
Überlegungen im Anschluss an  
Jan Amos Comenius und Jean-Jacques Rousseau***

Dietrich Benner\*, Dariusz Stepkowski\*\*



**Suggested citation for this article:**

Benner, D., Stepkowski D. (2012), «Zur theoretischen und gesellschaftlichen Konstitution der Eigenlogik moderner Erziehung. Überlegungen im Anschluss an Jan Amos Comenius und Jean-Jacques Rousseau», in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n.12: 87-104; URL: [http://www.topologik.net/D\\_Benner\\_D\\_Stepkowski\\_Topologik\\_Issue\\_n.12\\_2012.pdf](http://www.topologik.net/D_Benner_D_Stepkowski_Topologik_Issue_n.12_2012.pdf)

**Subject Area:**

*Educational Studies*

**Zusammenfassung**

Der Beitrag untersucht die theoretische und gesellschaftliche Konstitution der Eigenlogik der Erziehung an Spannungen, die zwischen der Pansophie des Comenius und der Comenianischen Grundlegung neuzeitlicher Erziehung sowie Rousseaus Lehre vom Gemeinwillen und seiner Theorie negativer Erziehung nachweisbar sind. Er zeigt, warum wir heute die weitere Bestimmung der Struktur pädagogischen Handelns zwar in Anknüpfung an Comenius und Rousseau vornehmen, nicht aber auf jene basalen Gewissheiten gründen können, von denen Comenius in seiner Pansophie und Rousseau in seiner Lehre vom Allgemeinen Willen ausgegangen sind.

**Schlüssel-Worte:** Erziehungslögit; Pansophie; Allgemeines Wille; negative Erziehung; pädagogisches Handeln

**Abstract**

*On theoretical and social constitution of modern education. Reflections with reference to Jan Amos Comenius and Jean-Jacques Rousseau*

This article draws on Comenius and Rousseau to examine the theoretical and social constitution of education. Specifically, we analyze the tensions between the Comenius' pansophy and his theory of education in the Early Modern Age as well as between Rousseau's theory of common will and his theory of negative education. The article demonstrates that while both Comenius and Rousseau are important for contemporary discussions of the structure of pedagogical action, neither Comenius' pansophy nor Rousseau's idea of common will are sufficient to ground these discussions.

**Keywords:** educational logic; pansophy; general will; negative education; pedagogical act

\* Prof. Dr. Dr. h. c. mult. D. Dietrich Benner, geb. 1941, em. Hochschullehrer an der Humboldt-Universität zu Berlin, Professor für Erziehungswissenschaft an der UKSW Warschau; - Hauptarbeitsgebiete: Allgemeine Pädagogik, Bildungstheorie und Bildungsforschung, Geschichte der Pädagogik und Erziehungswissenschaft, Theorie der Reformpädagogik; - Veröffentlichungen (Auswahl): Allgemeine Pädagogik. 7. Auflage Weinheim 2012; Bildung und Kompetenz. Paderborn 2012; (gemeinsam mit Friedhelm Brüggem) Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 2011; (gemeinsam mit Herwart Kemper): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. 4 Bände. 2. Auflage Weinheim 2009; (hrsg. gemeinsam mit Jürgen Oelkers): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim 2004.

\*\* Prof. Dr. Dariusz Stepkowski, geb. 1968, Prodekan der Pädagogischen Fakultät an der UKSW Warschau und Leiter des Arbeitsbereiches für Theoretische Grundlagen der Pädagogik; - Hauptarbeitsgebiete: Allgemeine Pädagogik, Theorie der Bildung, Theorie der ästhetischen Erziehung; - Veröffentlichungen (Auswahl): "Pedagogika ogólna i religia" (Allgemeine Pädagogik und Religion). Warszawa 2010 (Habilitationsschrift); - (gemeinsam hrsg. mit Elmar Anhalt) Erziehung und Bildung in politischen Systemen, Jena 2012.

**Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski**

Die diesjährige Tagung tschechischer und polnischer Erziehungsphilosophen lässt sich thematisch zu zwei Jubiläen des Jahres 2012 in Beziehung setzen, die untereinander in keinerlei direktem Zusammenhang stehen. Vor genau 250 Jahren erschienen die beiden Hauptwerke Rousseaus, sein Roman „Émile ou de l'Éducation“ und seine unter dem Titel „Du Contrat social“ veröffentlichten „Principes du droit politique“. Ebenfalls in das Jahr 2012 fallen die Feiern zum 120-jährigen Bestehen des Museum Jan Amos Comenius in Prag. Beide Jubiläen können zum Anlass genommen werden, die Frage nach der theoretischen und gesellschaftlichen Konstitution der Eigenlogik neuzeitlicher und moderner Erziehung einmal mit Bezug auf Comenius und Rousseau zu erörtern.

In der pädagogischen Literatur werden Comenius und Rousseau, sofern sie überhaupt zueinander in Beziehung gesetzt werden, entweder als Vorläufer der Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts oder als Protagonisten unterschiedlicher Auffassungen vom Menschen thematisiert: einer eher optimistischen Comenianischen und einer eher pessimistischen Rousseauschen Anthropologie. Diese Interpretationslinien werden im Folgenden nicht weiter verfolgt. Unser Vortrag rückt vielmehr Konstitutionsprobleme neuzeitlicher und moderner Erziehung ins Zentrum und erörtert diese im Ausgang von theoretischen Entwürfen, die sich hierzu bei Comenius und Rousseau finden, in vier Schritten:

- In einem ersten Abschnitt wird gezeigt, dass das Zentrum jener Bestimmung, mit der Comenius die Eigenlogik moderner Erziehung zu fassen suchte, nicht in seiner Pansophie, sondern in seinem neuzeitlichen Begriff der Bildsamkeit sowie in der Herausarbeitung der Funktion einer gemeinsamen öffentlichen Erziehung liegt.
- In einem zweiten Abschnitt wird herausgearbeitet, dass Rousseaus Erziehungskonzeption nicht auf die Formierung eines positiven Allgemeinwillens zielt, sondern Vorstellungen einer negativen Erziehung verpflichtet ist, die nicht zuletzt auch für seinen Begriff der Republik grundlegend sind.
- Im dritten Abschnitt wird dann die These aufgestellt, dass sich die von Comenius und Rousseau vertretenen universellen Ordnungsvorstellungen und ihre Auslegung auf die Erziehung nicht ohne Weiteres zusammenführen lassen, dass ihre Ausführungen zur Eigenlogik neuzeitlicher und moderner Erziehung jedoch anei-

Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski

inander anschlussfähig sind.

- Hieran knüpft der vierte Abschnitt an. Er sucht abschließend zu zeigen, warum wir heute die weitere theoretische und empirische Bestimmung der Struktur pädagogischen Handelns zwar in Anknüpfung an Comenius und Rousseau vornehmen, nicht aber auf jene basalen Gewissheiten gründen können, von denen Comenius in seiner Pansophie und Rousseau in seiner Lehre vom Allgemeinen Willen ausgegangen sind.

### *I. Erziehung bei Comenius im Spannungsfeld von unbestimmter Bildsamkeit und Pansophie*

In seiner jüngsten Studie: „Johann Amos Comenius. Ein pädagogischen Porträt“ (2004) fragt der deutsche Comenius-Experte Klaus Schaller, wie die Klage des Comenius zu verstehen sei, die Flucht durch halb Europa und das „Schicksal der Verbannung“ hätten ihn „zum Dienst in der Schule gedrängt“ und „ans Abfassen von Schulbüchern gefesselt“, obwohl ihm „anderes ... wichtiger“ war (Schaller 2004, S. 12). Schallers Rückfrage bezieht sich nicht nur auf entsprechende Äußerungen von Comenius, sondern will zugleich klären, wieso dieser einerseits von sich sagen konnte, „alles, was er für die Jugend“ aufschrieb, „nicht als Pädagoge, sondern als Theologe“ gesagt zu haben (ebd.), in seiner „Großen Didaktik“ dann aber von der theologischen Begründung seiner Erziehungslehre in einem entscheidenden Punkt abwich. In seiner Weisheitslehre betonte Comenius stets die Trias von „omnes“ (alle Menschen), „omnia“ (alle Sachverhalte) und „omnino“ (von Grund auf, ganz). Die handschriftliche Fassung der „Großen Didaktik“ aus dem Jahre 1638 konzipierte er dagegen nicht als komplette Umsetzung des pansophischen Programms eines „omnes omnia omnino“, sondern unter Verzicht auf das „omnino“, das „erst in der Druckfassung 1657“ Eingang in den Text gefunden habe (ebd., S. 39). Zwischen beiden Fassungen aber liege – so Schaller – ein Ereignis, das Comenius so sehr erschütterte, dass er die Veröffentlichung der „Großen Didaktik“ fast zwei Jahrzehnte hinausschob. Bei Freunden in England, denen er die handschriftliche Fassung mit der Bitte um Stellungnahme zusandte, sei diese nicht nur auf Zustimmung, sondern auf eine zweifache Kritik gestoßen. Diese finde sich in einem Schreiben von Joachim Hübner aus dem

Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski

Jahre 1639, in welchem dieser auf die fehlende theologisch-pansophische Grundlegung der pädagogischen Lehrkunst und die gefährliche Nähe der „Großen Didaktik“ zu einer „didaktischen Sekte“ hinwies, welche die Schule nicht aus dem „Geiste Christi“ legitimiere, sondern als Ort der Ausübung einer vom Menschen erfundenen Lehrkunst konzipiere (siehe ebd., S. 67-73).

Den doppelten Hiatus zwischen dem theologisch-pansophischen Hauptinteresse des Comenius und dessen Arbeit an Schulbüchern und Großer Didaktik sowie der von Comenius in Aussicht gestellten aber nicht eingelösten Ableitung seiner Didaktik aus einer pansophischen Grundlegung sucht Klaus Schaller dadurch zu schließen, dass er die Einheit des Comenianischen Werks auf eine theologisch begründete „Sehnsucht nach der Verbesserung von allem zum Lobe Gottes und zum Wohl von Mensch und Welt“ gründet (ebd., S. 13) und die Auffassung vertritt, der „Ausgangspunkt der Pädagogik Komenskýs“ sei nicht in seinen didaktischen und schulpädagogischen Ausführungen, sondern allein „in seiner Philosophie, in seiner Pansophia, zu finden“ (ebd., S. 19).

Schallers pansophische Gesamtinterpretation hält unter Bezugnahme auf Hübners Kritik daran fest, dass es Comenius in seinen pädagogischen Schriften nur unzureichend gelungen sei, die dreifache Bedeutung des „pan“ als „omnes“ homines ( $\pi\alpha\nu\tau\epsilon\varsigma$ ), „omnia“ res ( $\pi\alpha\nu\tau\alpha$ ) und „omnino“ ( $\pi\alpha\nu\tau\omega\varsigma$ ) einzulösen und umzusetzen. Von diesen sei insbesondere das „omnino“ in der „Großen Didaktik“ weitgehend ausgeklammert geblieben. Das „omnino“ oder „ $\pi\alpha\nu\tau\omega\varsigma$ “ aber zielen auf eine „Vermittlung des Wissens“, die „den Schülern ... zugleich die Perspektive der Besserung der Verhältnisse dieser Welt um Gottes, der Menschen und der Dinge willen“ zu erschließen und eine entsprechende Orientierung „für das Handeln aller verbindlich“ zu machen suche. (ebd., S. 71f.)

Schallers Betonung der theologischen Fundierungsabsichten des Comenius stellen wir im Folgenden eine pädagogische Würdigung der „Großen Didaktik“ des Comenius zur Seite. In ihr interpretieren wir die gegenüber dem theologischen Letztbegründungskonzept der Pansophie weitaus bescheideneren Intentionen und Leistungen der didaktischen und schulpädagogischen Reflexionen des Comenius nicht als Schwäche, sondern als Stärke der Comenianischen Pädagogik und zeigen, dass letztere ihr Zentrum nicht in einer

**Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski**

pansophischen Grundlegung und auch nicht in einer sektenhaften Verengung des Erziehungsgedankens, sondern in einer heute noch aktuellen Herausarbeitung der Eigenlogik neuzeitlicher Erziehung hat.

In der „Großen Didaktik“ argumentiert Comenius insoweit theologisch, als er, um seine Ausführungen abzusichern, immer wieder Bezüge zum Alten und Neuen Testament sowie zu anderen klassischen Texten herstellt. Er leitet dabei jedoch die Ordnung der Erziehung nicht aus diesen Texten ab, sondern entwickelt sie bewusst an Problemen der eigenen Zeit, die ihm immer wieder zum Anlass werden, biblische Auffassungen und antike Überzeugungen zu relativieren, so beispielsweise in seinen Ausführungen zur weiblichen Erziehung und Sozialisation. So begründet er im 9. Kapitel seiner „Großen Didaktik“ die Notwendigkeit einer gemeinschaftlichen Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts in Schulen mit Verweis auf den defizitären Bildungsstand der Eltern, die durch Armut und Krieg gekennzeichnete soziale Situation und die Erfordernisse eines guten gemeinsamen Lebens. Dass bei „Gott kein Ansehen der Person gilt“ wird nicht als alleiniger oder letztfundierender Grund, sondern zusammen mit der Feststellung angeführt, dass wir nicht wissen, „zu welchem Nutzen die göttliche Vorsehung diesen oder jenen bestimmt hat“. Dieses Nicht-Wissen wird von Comenius nicht als ein theologisch zu bearbeitender Mangel, sondern als ein Hinweis auf die offene Bildsamkeit und kontingente Geschichtlichkeit des (neuzeitlichen) Menschen interpretiert, welche es verbieten, „Behinderte“ von der Erziehung auszuschließen oder „Schwerfällige“ als bildungsunfähig einzustufen (vgl. Comenius 1657/1985, S. 70 und S. 56; zum systematischen Beziehung von Bildsamkeit und Behinderung siehe Kuhn 2012). Die unbestimmte Bildsamkeit aller Menschen begründet Comenius somit doppelt, theologisch mit Verweis darauf, dass alle Menschen „in gleicher Weise Gottes Ebenbilder“ sind, und pädagogisch, weil alle Menschen eine offene Bestimmung haben, die wir nicht kennen, und weil alle alles, was sie später wollen und können sollen, sich lernend aneignen müssen (siehe ebd., S. 55-58). Beide Begründungskontexte stehen bei Comenius in gewissem Sinne unvermittelt nebeneinander, ohne dass einer aus dem anderen abgeleitet wird.

Was für das „omnes“ gilt, gilt auch für das „omnia“ der Welt Dinge, auf die Comenius im 10. Kapitel seiner „Großen Didaktik“ zu sprechen kommt. Auch sie sind auf die unbe-

Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski

stimmte Bildsamkeit des Menschen bezogen, die ihrerseits auf das Insgesamt der Welt-  
dinge und -verhältnisse auszulegen ist. So sagt Comenius, „alle (sollen) in gleicher Weise  
auf gelehrte Bildung, Sittlichkeit und Frömmigkeit Anspruch haben“, ohne dass die An-  
sprüche eines Bereichs aus denen eines anderen ableitbar wären und diesen untergeordnet  
werden könnten. Unter gelehrter, moralischer und religiöser Bildung versteht Comenius  
keine Bildung für einen gelehrten, moralischen oder religiösen Stand, sondern Bildungs-  
verhältnisse, von denen das der Gelehrsamkeit auf Wissen, das der Sittlichkeit auf den  
Mitmenschen und das der Frömmigkeit auf Gott als den Schöpfer der Welt bezogen ist  
(ebd., S. 58-62).

An die Stelle des pansophischen „omnino“ tritt im 11. und 12. Kapitel der „Großen Di-  
daktik“ die zweifache Feststellung, dass es „Schulen, die ihrem Zweck vollkommen ent-  
sprechen, ... bisher nicht gegeben“ (ebd., S. 62) habe und dass „Schulen ... reformiert  
werden“ können (ebd., S. 66). Die Gewissheit des pansophischen „omnino“ wird in der  
„Großen Didaktik“ in eine offene Dialektik von Schulkritik und Schulreform überführt,  
welche an den bestehenden Schulen kritisiert, dass sie wichtige Bildungsgüter vernach-  
lässigten und Dinge, die „in einem Jahr“ vermittelbar seien, auf „fünf, zehn oder mehr  
Jahre“ ausdehnten und so der Bildung der Heranwachsenden, statt ihr zu dienen, oft mehr  
schadeten als nützten (ebd., S. 64). Das Programm der reformierten Schule definiert Co-  
menius durch 5 + 1 Punkte. Die neue Schule soll (1.) die gesamte Jugend (2.) in allen  
elementaren Bereichen der Gelehrsamkeit, Sittlichkeit und Frömmigkeit so erziehen, dass  
die gemeinsame und grundlegende Bildung der Heranwachsenden (3.) „vor dem Erwach-  
senenalter ... abgeschlossen ist“: sie soll (4.) den Erziehungs- und Bildungsprozess „ohne  
Schläge und Härte“ so einrichten, dass (5.) der Mensch in ihm lernt, „sich nicht von  
fremder, sondern nur von der eigenen Vernunft leiten (zu) lassen“, ein Unternehmen, von  
dem Comenius in einem letzten Punkt sagen zu können meint, dass es „nicht beschwer-  
lich sei, sondern ganz leicht, indem nämlich täglich nur vier Stunden auf die gemeinsa-  
men Übungen verwandt werden sollen und zwar so, daß ein einziger Lehrer für die  
gleichzeitige Belehrung von hundert Schülern genügt und dabei doch zehnmal weniger  
Mühe hat, als man heute an jeden einzelnen zu wenden pflegt“. (ebd., S. 66f.) Als Beleg  
für die grundsätzliche Vernünftigkeit und mögliche Wirksamkeit des so beschriebenen  
Unternehmens führt Comenius drei Gesichtspunkte an, erstens die Erfindungen von



Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski

Kompass, Buchdruckkunst und Schießpulver, auf die sich schon Bacon im „*Novum organum scientiarum*“ von 1620 berief, zweitens das Faktum, dass Menschen alles, was sie später können sollen, lernen müssen, weswegen die Verschiedenheit der Menschen untereinander keine prinzipielle, sondern nur eine graduelle sei, und drittens die Erwartung, dass die „Kunst des Lehrens ... nichts anderes“ erfordere „als eine kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode“ (vgl. ebd., S. 73f. und S. 99).

Bei der Beschreibung der Logik und Eigenstruktur der neuzeitlichen Erziehung verzichtet Comenius nicht zufällig, sondern mit guten Gründen auf eine pädagogische Applikation des pansophischen „*omnino*“. Fragt man nach den Gründen, so bieten sich unter der von uns gewählten Fragestellung insbesondere zwei an, von denen der erste Comenius als einen vorneuzeitlichen, der zweite als einen neuzeitlichen Denker ausweist. Vorneuzeitlich kann Comenius genannt werden, weil es zwar den Bruch, noch nicht aber den Widerstreit zwischen den Programmen der antiken teleologischen und der neuzeitlichen szientifischen Ordnung des Wissens und Handelns erkannte. Er hoffte und meinte, beide Ordnungen unter religiösen und theologischen Prämissen harmonisieren zu können (vgl. hierzu Hornstein 1997). Neuzeitlich aber war Comenius, weil er bereits ein deutliches Bewusstsein davon hatte, dass die Erziehung der Heranwachsenden in Schulen gemeinsam und grundlegend, nicht aber allumfassend eingerichtet werden kann. Darum richtete er die gemeinsame Erziehung der gesamten Jugend in allen grundlegenden Bereichen am Erfordernis, alle alles zu lehren, aus. Zugleich suchte er durch eine Ausklammerung des „*omnino*“ jenem Erfordernis neuzeitlicher Erziehung Rechnung zu tragen, welches Kinder- und Jugendbildung von allgemeiner und universeller Menschenbildung unterscheidet und die Aufgabe der umfassenden Beratung („*consultatio catholica*“) nicht der grundlegenden Hinführung durch schulische Erziehung und Unterweisung, sondern der allgemeinen und universellen Menschenbildung jenseits der Schule zuordnet.

Liest man Comenius so, dann kann man vielleicht sagen, dass nicht seine Pansophie, sondern sein Insistieren auf einer Eigenlogik der Erziehung die Grundlage für seine Kinder- und Jugendpädagogik darstellt, die auf eine allumfassende Beratung aller menschlichen Dinge vorbereiten will und zugleich darum weiß, dass sie diese im Medium schulischer Erziehung weder vorwegnehmen kann noch darf.

Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski

## II. *Rousseaus Erziehungskonzeption zwischen negativer Erziehung und der Formierung eines Allgemeinen Willens*

Rousseaus Betrachtungsweise des Menschen und der menschlichen Geschichte weist Anknüpfungspunkte gegenüber Comenius auf und unterscheidet sich doch zugleich deutlich von diesem. Nähe und Distanz hängen damit zusammen, dass zu der Aufbruchsstimmung des neuzeitlichen Menschen, der beginnt, sich als unverwechselbares Individuum zu fühlen und die Welt zu beherrschen, in der Moderne eine Selbstkritik hinzutritt, in der die Ambivalenzen der neuzeitlichen Wissenschaft und die brüchige Existenz des modernen Menschen reflektiert werden.

Von der Comenianischen Interpretation der Situation des neuzeitlichen Menschen unterscheidet sich Rousseaus Interpretation der Situation des modernen Menschen dadurch, dass er die Errungenschaften neuzeitlicher Wissenschaft und Technik nicht mehr mit einem Fortschrittsoptimismus verbindet, für den alle Fragen von Moral, Recht, Wissenschaft und Vernunft – wie bei Bacon – technologisch lösbar oder – wie bei Comenius – durch Verbindungen zwischen Technologie und Teleologie harmonisierbar sind. Zu dem von Comenius bereits festgehaltenen Nicht-Wissen um eine von der „göttlichen Vorsehung“ vorbestimmte Zukunft der Einzelnen tritt bei Rousseau ein Nicht-Wissen um die Bestimmung der Einzelnen und der Menschheit insgesamt. Die Folge ist, dass für Rousseau das Religiöse zwar konstitutiv für den Menschen bleibt, aber nicht mehr als heilsgeschichtlich verbürgter Gesamthorizont menschlicher Existenz und Koexistenz fungieren kann (vgl. Stepkowski 2010, S. 236ff.).

Die unbestimmte Bildsamkeit des Menschen legt Rousseau sowohl auf jeden Einzelnen als auch auf die Gattung aus (vgl. Rousseau 1750, S. 71). Dass wir nicht wissen, „was uns die Natur zu sein erlaubt“ (Rousseau 1962a/1979, S. 45f.) konstituiert ihm zufolge sowohl die individuelle als auch die kollektive Perfektibilität. Beide zeichnen sich durch eine Ambivalenz aus, die reflektiert und bearbeitet werden kann und muss, nicht aber mit einer göttlichen Weltordnung harmonisiert oder im Rekurs auf heilsgeschichtliche Gewissheiten in eine vollkommene Ordnung überführt werden kann. Dass einzelne Menschen, aber auch weite Teile der Menschheit entarten können, ist nach Rousseau ein Aus-



**Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski**

druck dafür, dass die menschliche Natur lernfähig und bildsam, nicht aber bis zur Vollkommenheit steigerbar oder entwickelbar ist. Die göttlich verbürgte „bonté naturelle“, von der er zu Beginn des *Émile* spricht (siehe Rousseau 1762a/1979, S. 9), meint weder eine natürliche noch eine heilgeschichtlich verbürgte Gutheit, sondern eine perfektibel und ambivalent bleibende Bildsamkeit, die ökonomisch, ethisch, politisch, ästhetisch, religiös und nicht zuletzt auch pädagogisch ausgelegt, interpretiert und bearbeitet werden muss.

In seinen Diskursen von 1750 und 1755 entwickelt Rousseau eine Rekonstruktion der bisherigen gesellschaftlichen Verfasstheiten der Menschheit. Diese macht nicht eine vorgegebene wahre Natur, sondern unterschiedliche Denaturierungen des Menschen sichtbar, in denen an die Stelle der ambivalenten, unbestimmten und offenen Natur des Menschen jeweils gesellschaftliche Formierungen treten, die den Menschen nicht als ein gesellschaftsbildendes Wesen interpretieren, sondern auf ein gesellschaftliches Wesen reduzieren. Bei seiner Analyse der historisch aufgetretenen Denaturierungen unterscheidet Rousseau zwischen den Denaturierungen des Menschen in der Antike, im Zeitalter des Ancien Régime sowie in der aufkommenden bürgerlichen Gesellschaft.

In der Antike sei der Mensch zum Staatsbürger denaturiert worden, der nicht sich selbst, sondern dem Staate gehöre. Der zum Staatsbürger denaturierte Mensch habe seine Bestimmung von der Polis zugewiesen bekommen und keinen Anspruch auf eine eigene Würde besessen. Die Denaturierung der Menschen im Ancien Régime erkennt Rousseau mit Blick auf Frankreich darin, dass in ihm eine ganze Nation in den Dienst eines absoluten Monarchen gezwungen wird, um diesem ein angemessenes Leben zu ermöglichen. In dieser Ordnung aber kann es nach Rousseau weder selbstlose Tugendbürger im antiken Sinne noch Individuen mit einer eigenen Würde im neuzeitlich-modernen Sinne geben. Die dritte gesellschaftliche Formierung des Menschen, die Rousseau kritisiert, ist die des modernen Bourgeois, der nur an sich und seine Bedürfnisse denkt, bei der Erringung von Reichtum, Ansehen und Macht mit allen anderen konkurriert und dabei nur das eigene Interesse im Auge hat.

War der antike Mensch ein Staatsbürger ohne individuelle Eigentümlichkeit, so ist der

**Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski**

moderne Besitzbürger ein Egoist ohne sozialen Charakter. Von beiden sagt Rousseau, sie könnten in sich nicht die Koexistenzform des Bürgers mit der Existenzform des Menschen vereinen. Der antike Bürger sei nur Bürger, aber nicht individueller Mensch gewesen, der moderne Bourgeois aber sei weder Mensch noch Bürger, denn er ruhe weder in sich noch in der Gemeinschaft. Dem antiken Bürger fehle zum Menschsein die Individualität, dem modernen Besitzbürger aber nicht nur die Sozialität, sondern auch eine nicht-komparative, auf Konkurrenz und wechselseitiges Sich-Messen und Übertreffen verzichtende Existenzform.

Auf die Frage, wie es gelingen könne, dass der moderne Menschen zum Individuum und zum Bürger zugleich sich bildet und entwickelt, gab Rousseau unterschiedliche Antworten: eine ökonomische Antwort in seinem in der Enzyklopädie von Diderot und d'Alembert erschienenen Artikel über „Economie politique“, eine politische im „Contrat social“ sowie ausdifferenzierte religiöse, pädagogische und moralische Antworten im *Émile*.

Die ökonomische Antwort gründet sich auf die später von Karl Marx weiterverfolgten Vorstellungen, dass die Erde niemandem gehört, die Früchte dagegen allen gehören und die durch Arbeit erzeugten Güter denen, die sie durch eigene Arbeit erzeugt haben. Mit den genannten Grundsätzen spricht sich Rousseau nicht für ein sozialistisches Programm der Negation jeglichen Privateigentums, sondern dafür aus, die Arbeit in den Rang einer freien menschlichen Praxis zu heben. Als solche werde sie künftig nicht mehr wie im antiken Modell und den vom neuzeitlichen Europa gegründeten Kolonien von Sklaven und auch nicht wie im Feudalismus von Leibeigenen, sondern von freien Menschen ausgeübt.

Die zweite Antwort entwickelt Rousseau im „Contrat social“. Hier stellt er zum Abschluss des 6. Kapitels des 1. Buches als Prinzip gerechter Herrschaft den Grundsatz auf, in einer Republik sei jeder erwachsene Mensch „Oberhaupt“ (souverain) und „Untertan“ (sujet) zugleich und gehorchten die Menschen als Untertanen Gesetzen, die sie zuvor als souveräne Mitglieder des Staates untereinander vereinbarten. Aufgrund ihres Anteils an der Souveränität seien sie nicht mehr Untertanen einer fremden, sondern einer von ihnen selbst über sich selber ausgeübten Herrschaft (Rousseau 1762b, S. 281). Die Frage, wie

**Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski**

eine solche Herrschaft inhaltlich auszugestalten sei, hat er einmal mit Verweis auf unveräußerliche Menschenrechte, dann aber auch mit Verweis auf einen „Allgemeinen Willen“ oder „Gemeinwillen“ (*volonté générale*) zu beantworten versucht, für dessen Äußerungen er im 3. Kapitel des 2. Buches eine universelle Irrtumsfreiheit reklamieren zu können meinte (ebd., S.291ff.) Während der Verweis auf unveräußerliche Menschenrechte in Rousseaus Theorie einen offenen Experimentierraum beschreibt, in dem sich künftige Veränderungen in den Strukturen einer freien solidarischen Praxis bewegen sollen, verweist das Postulat eines niemals irrenden Gemeinwillens auf eine zumindest totalitarismuslastige Seite seines Denkens. Wir sollten daher zwischen Rousseaus Lehre von einem irrtumsfreien allgemeinen Willen, der sich in gesetzgebenden Akten perfekt artikuliert, und seiner Theorie einer Identität von Oberhaupt und Untertan unterscheiden. Eine republikanische Verfassung kann nicht als eine Untertanenverfassung konzipiert werden. Der weitergehende Anspruch, dass sich in ihr ein irrtumsfreier Gemeinwille artikuliere, ist dagegen mit der sonst von Rousseau immer wieder betonten experimentellen Struktur menschlichen Denkens und Handelns unvereinbar.

Während Rousseau dem allgemeinen Willen einen Status jenseits möglicher Irrtümer zuerkannte, sprach er den Religionen analoge Geltungsansprüche ab. Für diese sah er vielmehr eine religionspolitische Disziplinierung zu gegenseitiger Toleranz vor. Religionen, die sich dieser Disziplinierung unterziehen, besitzen Anspruch auf eine Tradierung von den Vätern auf die Söhne, Religionen, die sich als allein wahr ansehen und alle anderen Religionen als heidnisch ausgeben, besitzen im Rahmen einer sich auf den Gesellschaftsvertrag berufenden Verfassung keine politisch zu respektierende Existenzberechtigung.

Zwischen Rousseaus politischer Idee eines Gesellschaftsvertrags, der die absolutistische Differenz zwischen dem König als alleinigem Souverän und dem Volk als Untertan negiert und in Vorstellungen von einer Einheit von Oberhaupt und Untertan überführt, und Rousseaus Idee einer neuen Erziehung bestehen zahlreiche Verbindungen. Ein Gemeinwesen, das nach den Grundsätzen des Gesellschaftsvertrags organisiert wird, setzt Menschen voraus, die nicht zu Untertanen, sondern zu Menschen und potentiellen Bürgern erzogen wurden, die den doppelten Status einer souveränen und den Gesetzen gegenüber gehorsamen Lebensform partizipatorisch ausfüllen können. In seinen „Betrachtungen

Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski

über die Regierung Polens und über deren vorgeschlagene Reform“, die er auf Bitte der polnischen Fürsten 1770/71 niederschrieb, wies er Ende des 6. Abschnitts auf die Notwendigkeit hin, die leibeigenen Untertanen durch Erziehung darauf vorzubereiten, in einer Republik als Freie zu leben, in dieser an der Souveränität zu partizipieren und ihre Gesetze zu achten:

„Die Völker Polens in die Freiheit zu entlassen, ist ein großes und schönes Unterfangen, aber doch ist es gewagt, gefährvoll und darf nicht ohne Umsicht versucht werden. Unter den Maßregeln, die es zu ergreifen gilt, ist eine unverzichtbar und erfordert Zeit: es ist vor allem diejenige, die Leibeigenen, die man freilassen will, der Freiheit würdig zu machen und fähig, sie zu ertragen. ... (D)enkt immer daran, daß eure Leibeigenen Menschen sind wie ihr, daß sie in sich den Stoff haben, alles zu werden, was ihr seid; arbeitet zuerst daran, ihn zu entwickeln und gebt den Körpern erst dann die Freiheit, wenn ihr die Seelen befreit habt. Ohne diese Vorarbeit dürft ihr nicht mit einem Erfolg eures Unternehmen rechnen.“ (Rousseau 1770/71, S. 586)

In seinem Erziehungsroman „Émile“ entwickelte Rousseau kein fertig ausgearbeitetes Programm für eine republikanische Erziehung, sondern Ideen und Vorstellungen, wie sich erwachsene Leser, die unter den Bedingungen des Ancien Régime sozialisiert worden waren, auf ein neues Generationenverhältnis und eine in dieses eingebettete Erziehung vorbereiten können. Kernstück der Abhandlung „Émile ou de l'Éducation“ sind Überlegungen zu einer „negativen Erziehung“, welche den positiven Charakter der Erziehung der nachwachsenden Generationen nicht länger nach Maßgabe gesellschaftlicher Übelheiten und Normen formiert, sondern in den Heranwachsenden ein Selbst- und Weltverhältnis entwickelt, welches diesen erlaubt, Erfahrungen des Selberdenkens und -urteilens zu machen und zu reflektieren.

Eine solche Erziehung muss den Lernenden erlauben, was Rousseau dem allgemeinen und gemeinsamen Willen vorenthalten zu können meinte, nämlich zu irren und aus negativen Erfahrungen zu lernen. Negative Erziehung wird von Rousseau als eine pädagogische Praxisform konzipiert, in der Heranwachsende nicht durch Erwachsene, Schüler nicht durch Lehrer, Zöglinge nicht durch Erzieher positiv belehrt, instruiert und formiert,

Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski

sondern zu eigenem und gemeinsamen Denken, Urteilen und Handeln aufgefordert werden. Wie Platon im „Höhlengleichnis“, konzipiert Rousseau im „Émile“ die Erziehung durch Menschen als eine Praxis, die auf die bildsame Natur des Menschen und auf Erfahrungen in Wechselwirkung mit einer widerständigen Welt gegründet ist und pädagogische Einwirkungen nicht als eine formierende, sondern als eine den Blick der Lernenden umlenkende Technologie interpretiert.

### *III. Comenius und Rousseau als Wegbereiter eines theoretischen Begriffs der Eigenlogik neuzeitlicher und moderner Erziehung und als Systemdenker mit nicht-synthetisierbaren Basisannahmen*

Comenius und Rousseau waren, jeder auf seine Weise, Systemdenker, die den Bruch zwischen antiken, auf Platon und Aristoteles zurückgehenden, und neuzeitlichen, von Bacon und Descartes umrissenen Ordnungssystemen erkannten und reflektierten. Die Spannungen zwischen antikem und neuzeitlichen Begriffen der Erfahrung, des Wissens und der Wissenschaft suchten sie durch zwei unterschiedliche systemische Neuordnungen auszugleichen. In diesen nahmen sie Neubestimmungen der Eigenstruktur und Funktion neuzeitlicher bzw. moderner Erziehung vor, die bis heute bedeutsam sind.

In immer wieder neuen Versuchen entwarf Comenius Umriss einer Pansophie oder „Allweisheitslehre“, der er unterschiedliche Funktionen zuwies.

- Die Pansophie sollte die szientifische Weltinterpretation der neuzeitlichen Wissenschaft, welche Fortschritt als Entwicklung und Ausübung einer über neuzeitliche Wissenschaft vermittelten Herrschaft des Menschen über Natur, Psyche, Gesellschaft und Geschichte interpretierte, zugleich integrieren und korrigieren. Baccons Programm eines Wissens, das Macht verleiht, und einer Macht, die ihre Legitimität auf die Erkenntnis göttlicher Naturgesetze gründet, interpretierte Comenius als eine Einlösung des an den Menschen bei seiner Erschaffung ergangenen göttlichen Auftrags, sich die Welt untertan zu machen. Von der damit gestellten Aufgabe sagt er, sie sei nur im Rahmen einer vorgegebenen allumfassenden göttlichen Ordnung adäquat einzulösen.

Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski

- Die durch neuzeitliche Wissenschaft möglich gewordenen, den Menschen zum Herrn der Schöpfung ermächtigenden Formen von Erfahrung, Wissen und Handeln suchte Comenius mit älteren Vorstellungen von einer vom Menschen unabhängigen, kosmischen Ordnung zu versöhnen, deren Herr der Mensch weder sein noch werden könne.
- Beide Ordnungen, die aus der Antike überkommene teleologische Ordnung und die menschliche Herrschaft ermöglichende Ordnung szientifischer Naturgesetze, suchte Comenius in eine alles überwölbende göttliche Welt-, Sitten- und Heilsordnung einzubetten, die von der Erschaffung bis zum Untergang der Welt reiche.
- Auf diese Ordnung gründete er die Hoffnung, die Religionsgemeinschaften und Staaten aus jenen Kämpfen herauszuführen, mit denen die katholischen und protestantischen Heere im Dreißigjährigen Krieg weite Teile Europas verwüsteten und entvölkerten.
- Comenius setzte daher, wie Klaus Schaller überzeugend gezeigt hat, auf eine quasi-kommunikative Beziehung zwischen einer vorgegebenen göttlichen und einer aus Erfahrung, Reflexion und Praxis entstehenden menschlichen Ordnung, die er einer vernünftigen Beratungspraxis zugrundlegte. Deren Horizonte und Aufgaben umschrieb er mit Begriffen, Stufenordnungen und -hierarchien, in denen das griechische „pan“ in immer neuen Kombinationen wiederkehrt.

In seiner Pansophie führte er hierzu aus:

„Was also ist der Mensch? Ein Lebewesen, der freien Handlung fähig, bestimmt zur Herrschaft über die geschaffene Welt und zum ewigen Bundesgenossen des Schöpfers. Er wurde nämlich erschaffen, damit er wäre 1. der Gipfel aller Geschöpfe, gleichsam eine kleine Welt, 2. der Lenker der sichtbaren Dinge, gleichsam ein Pro-König und ein Vize-Gott, 3. der Genosse der Ewigkeit, gleichsam der Besitzer seines Thrones.“ (zitiert nach Schaller 2004, S. 95f.)

Comenius System ist auf Vollendung ausgerichtet. Der Mensch, von dem in der zitierten Stelle die Rede ist, ist kein konkreter Mensch, sondern der von Gott erschaffene Adam, der Mensch seiner Zeit und der mit Gott nach dem Ende der Welt vereinte Mensch in ei-

**Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski**

nem. Diesen allumfassenden Menschen aber kann niemand erziehen. Er kann sich auch nicht selber bilden. Der Gedanke seiner Vollendung ist religiös fundiert, theologisch orientiert und damit vor-, außer- und übergeschichtlich zugleich.

Zwischen der Weisheitslehre des Comenius und seinen pädagogischen Programmen besteht eine von Comenius selbst bemerkte Kluft, ein Hiatus, ein Spalt, der individual- und realgeschichtlich nicht zu überwinden und bestenfalls heilsgeschichtlich zu schließen ist. Das zeigt sich auch politisch. Comenius entwickelte seinen religiös begründeten Mensch- und Weltvollendungsoptimismus in einer Zeit größter Unsicherheit und Gefahr, in der er und seine Glaubensgemeinschaft vor den katholischen Heeren durch halb Europa flohen und Comenius als letzter Bischof der böhmischen Brüdergemeinde in die Geschichte einging.

Dem Comenianischen Optimismus widersprach Rousseau gut hundert Jahre später auf das Entschiedenste. Unter den Bedingungen des ausgehenden Ancien Régime entwickelte er eine Kritik der Entwicklungsgeschichte der Menschheit, welche an die Stelle der Comenianischen Vorblicke und Hoffnungen Betrachtungen zur Zerrissenheit des neuzeitlichen und modernen Menschen setzte, die sich nicht einfach zu einem Gegenstand der Beratung unter allen Menschen machen lassen und für die es daher auch keine einfachen Antworten geben kann. Eine Versöhnung von teleologischen und szientifischen Formen der Erfahrung, des Wissens und Könnens, die Comenius für möglich, ja gemäß seiner Vollendungsidee für gewiss hielt, schien Rousseau mit der unbestimmten Bildsamkeit und ambivalenten Perfektibilität des Menschen unvereinbar zu sein:

- An die Stelle des heilgewissen Versöhnung von Teleologie und neuzeitlicher Mechanik bei Comenius setzte Rousseau den Begriff eines nicht teleologischen, sondern hypothetischen Experimentierens, das für alle Bereiche menschlichen Denkens und Handelns grundlegend ist und in diesen mit Abstimmungsproblemen zu kämpfen hat, für die es keine in einer göttlichen Weltordnung angelegten perfekten Lösungen und Vollendungen geben kann.
- Die Legitimität des Paradigmas neuzeitlicher Wissenschaft und Technik gründete Rousseau nicht mehr auf göttliche Naturgesetze, sondern auf den konstruierenden menschlichen Verstand, der nicht bis zur Einsicht in eine göttliche Weltordnung



Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski

vorzudringen, wohl aber die Grenzen seines Wissens und Können zu reflektieren vermag.

- Statt die verschiedenen Ordnungen und Wissensformen in einer universellen Gesamtordnung zu versöhnen, trennt Rousseau die Bereiche von Erziehung, Moral, Politik und Ökonomie und sucht für sie nach regionalen Ordnungsstrukturen, die untereinander weder hierarchisierbar, noch auf ein inner- und außerweltliches Endziel der Geschichte auszurichten sind.
- Für die religiöse Ordnung, die von Comenius als allumfassendes Fundament aller anderen Ordnungen angesehen wurde, bedeutet dies, dass sie, statt allbegründend zu sein, der Kandarre des Rechts und der Notwendigkeit einer religiösen Erziehung und Bildung zu unterwerfen ist. Daher fordert Rousseau, alle Religionen zivilreligiös zu disziplinieren und auf wechselseitige Anerkennung positiver und negativer Religionsfreiheit zu verpflichten sowie Formen einer toleranten und aufgeklärten Tradierung der Religion der Väter zu entwickeln.
- Hier allerdings trifft sich Rousseau mit Comenius, ohne jedoch dessen Versöhnungsgewissheit zu teilen. Die menschliche Perfektibilität bleibt für beide ambivalent. Aber eine Vollendung der Religion ist für Rousseau ebenso wenig denkbar wie eine Vollendung der Erziehung.

Das mag mit ein Anlass sein, die eigenlogischen Strukturen der Erziehung heute nicht nur jenseits der Comenianischen Pansophie, sondern auch jenseits des Rousseauschen Allgemeinwillens zu verorten, der nicht irren kann.

#### IV. *Eigenlogische Strukturen der Erziehung heute jenseits von Comenianischer Pansophie und Rousseauscher volonté générale*

Die Weisheitslehre des Comenius ist in den zurückliegenden Jahrhunderten ebenso wenig realgeschichtlich praktisch geworden wie Rousseaus Lehre vom nicht irrenden Allgemeinen Willen. Wir haben daher gute Gründe, die Eigenlogik der Erziehung ohne pansophische Fundierung und ebenso ohne Ausrichtung auf eine nicht irren könnende

Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski

volonté générale zu denken und zu konzipieren.

An die Stelle der Comenianischen Weisheitslehre ist in den letzten Jahrhunderten eine Ausdifferenzierung von nicht-hierarchisierbaren Wissensformen getreten, in die sich nachwachsende Generationen auch dann einzuführen lohnt, wenn es eine sie überwölbende und harmonisierende Weisheit nicht gibt und nicht geben kann. Vergleichbares gilt für Rousseaus *volonté générale*. Ein Gemeinwille, der nur allgemeiner Wille wäre und nicht zwischen ökonomischen, politischen, ethischen, religiösen, ästhetischen und pädagogischen Urteilsformen und Willensverhältnissen unterschiede, kann kein vernünftiger Wille sein. Die von ihm beanspruchte Allgemeinheit wäre vielmehr nichts als ein von ihm selbst undurchschauter Irrtum.

Worin aber liegt dann heute die Eigenlogik und Eigenstruktur der Erziehung, wenn sich diese weder auf die Pansophie des Comenius noch auf Rousseaus *volonté générale* gründen lässt?

Moderne Erziehung lässt sich angemessen heute nur mehr als ein vormundschaftliches Generationenverhältnis ohne vormundschaftliche Vernunft denken und konzipieren, für das ein gewisses Nichtwissen und Nicht-Wissen-Können um die Bestimmung der Kindheit konstitutiv ist.

Die Ziele der Erziehung oder gar das Ziel der Erziehung sind nicht mehr in einer fertigen Gestalt durch einzelne Erwachsene oder die Gesellschaft positiv vorgebar, sondern beziehen sich auf die Vorbereitung der Heranwachsenden auf ein Selberdenken, -urteilen und Partizipieren in ausdifferenzierten Handlungsfeldern und im Medium von Öffentlichkeit.

Die Fähigkeit hierzu lässt sich nicht mehr im Singular als die einer „*consultatio catholica*“ umschreiben, die ihr Zentrum in einer religiösen Fundierung der menschlichen Gesamtpaxis besitzt, sondern setzt eine diskutierende und reflektierende Öffentlichkeit voraus, in der ökonomische mit moralischen, politische mit ästhetischen und pädagogische mit religiösen Weltdeutungen streiten und kooperieren.

Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski

Eine solche Orientierung der Eigenlogik der Erziehung könnte pädagogisches Handeln von der Versuchung wie Zumutung befreien, Probleme lösen zu sollen, für welche die Menschheit in ihrer bisherigen Geschichte keine zufriedenstellenden Antworten gefunden hat und in ihrer künftigen Geschichte wohl auch nicht finden wird (vgl. hierzu Ruhloff 2012).

#### LITERATUR/ BIBLIOGRAPHY

- Comenius, Johann Amos (1657): Große Didaktik. Hrsg. von A. Flitner. 6. Auflage. Paderborn 1985.
- Hornstein, Herbert (1997): Die Dinge sehen, wie sie aus sich selber sind. Überlegungen zum Orbis pictus des Comenius. Hohengehren.
- Kuhn, Andreas (2012): Zum systematischen Verhältnis von Pädagogik und Behinderung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Online.
- Rousseau, Jean-Jacques (1750/1981): Abhandlung über die von der Akademie zu Dijon gestellte Frage, ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zu einer Läuterung der Sitten beigetragen habe. In: Ders.: Sozialphilosophische und Politische Schriften. München.
- Ders. (1762a/1979): *Émile oder Von der Erziehung*. München.
- Ders. (1762b/1981): Vom Gesellschaftsvertrag *oder Grundsätze des Staatsrechts*. In: Ders.: Sozialphilosophische und Politische Schriften. München.
- Ders. (1770/71): Betrachtungen über die Regierung Polens und über deren vorgeschlagene Reform. In: Ders.: Sozialphilosophische und Politische Schriften. München.
- Ruhloff, Jörg (2012): Nur durch Erziehung Mensch? In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 45, S. 7-19.
- Schaller, Klaus (2004): Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim/Basel/Berlin.
- Stepkowski, Dariusz (2010): *Pedagogika ogólna i religia*. Warszawa.