

2 Rousseau: Die Bildung der Sinne als Aufgabe kindheitspädagogischer Praxis

Auf die Relevanz frühkindlicher Erziehung machte als einer der ersten Rousseau in seinem Erziehungsroman *Emil oder Über die Erziehung* schon vor über 250 Jahren aufmerksam. Die Zeit von der Geburt bis zum zwölften Lebensjahr beschrieb er als sensibelste Phase in der Entwicklung eines Menschen: „Es ist die Zeit, wo Irrtümer und Laster keimen, ohne daß man Mittel hätte, sie auszurotten. Hat man dann die Mittel, so sind die Wurzeln bereits so tief, daß man sie nicht mehr ausreißen kann.“ (Rousseau 1762a/2001: 72)

Trotz der herausragenden Bedeutung, die Rousseau der frühkindlichen Erziehung zumisst, finden sich in den aktuellen kindheitspädagogischen Diskursen kaum systematische Anschlüsse an seine pädagogischen Ideen. Wenn auf ihn Bezug genommen wird, dann vorrangig im Hinblick auf seine Thematisierung der Kindheit, die von Reformpädagogen als Entdeckung der Kindheit interpretiert worden ist. Die Entdeckung der Kindheit durch Rousseau bedarf aber einer weitergehenden Aufklärung. Dieser beanspruchte nämlich nicht die Entdeckung des Kindes im Sinne einer ontologisierenden Annahme über das Kind, wie sie beim historisch herausgebildeten romantischen Bild vom Kind als einem unschuldigen, guten oder heiligen Wesen anzutreffen ist⁸, und wie auch die *Agency* in Gefahr steht, als substantielle Eigenschaft des Kindes ausgegeben zu werden, wenn sie nicht mit dem grundsätzlichen Nicht-Wissen um die Kindheit in Bezug gesetzt wird (vgl. Benner 1999: 7). Rousseaus Entdeckung bezieht sich auf die Unbekanntheit der Kindheit und des Kindes und der ihr zugrundeliegenden Bildsamkeit. In den folgenden Abschnitten werden die erziehungs- und bildungstheo-

8 Meike Sophia Baader hat aufgezeigt, dass die aktuellen frühpädagogischen und kindheitssoziologischen Debatten um das Bild vom Kind die Tradition des romantischen Kindheitsmythos fortschreiben. Das Kind wird darin als unschuldiges, heiliges Wesen vorgestellt, das alle gutartigen Anlagen schon in sich trägt und durch den Zugriff einer deformierten Gesellschaft bedroht sei. In modifizierten Formen erscheine dieser Kindheitsmythos heute z. B. in der Idee des Kindes als „Lerngenie“, wie es in Elschenbroichs Bestseller „Weltwissen der Siebenjährigen“ zum Ausdruck komme. Zwar werde hier Stellung gegen die „Schonraumideologie“ bezogen, die Eigenaktivität des Kindes, seine Lern- und Entdeckerfreude würden aber nach wie vor als unvereinbar mit pädagogischen Einwirkungen gelten (vgl. Baader 2004).

retischen Implikationen dieser Entdeckung weiterführend aufgegriffen und im Hinblick auf die Grundlegung eines systematischen Begriffs frühkindlicher Erziehung, wie Rousseau sie in der Theorie der Bildung der Sinne expliziert hat, analysiert.

2.1 Rousseau als Entdecker der Kindheit: Die perfektibile Natur des Menschen

Unter den angeführten Theoretikern ist Rousseau derjenige gewesen, der sich als erster explizit mit der Phase der Kindheitsphase bildungs- und erziehungstheoretisch auseinandergesetzt hat. Schon lange bevor Kindheitsforscher Ende des 18. Jh. in entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Studien das Kind zum Gegenstand ihrer Forschungen machten und Entwicklungsaufgabentheorien und Stufenmodelle kindlicher Entwicklung konzipierten, hatte Rousseau in seinem 1762 erschienenen Erziehungsroman *Emil* eine Kindheitskonzeption entworfen, mit der er, wie eingangs erwähnt, nicht beanspruchte, die *wahre* Natur des Kindes in Abgrenzung zu einer Erwachsenenatur angeben zu können. Die Entdeckung der Kindheit bedeutet dagegen die Entdeckung, dass die Natur des Kindes eine unbekannte ist und es ein Wissen um sie nicht geben kann (vgl. Benner 1999: 5 ff.):

„Man kennt die Kindheit nicht; mit den falschen Vorstellungen, die man davon hat, verirrt man sich um so mehr, je weiter man geht. Die Klügsten bedenken nur, was Erwachsene wissen müssen, aber nicht was Kinder aufzunehmen imstande sind.“ (Rousseau 1762a/2001: 5)

Rousseau kritisiert damit Kindheitsbilder, welche die erste, ursprüngliche Natur des Kindes mit einer historisch-gesellschaftlich vermittelten Natur identifizieren und damit Erziehungsmaßnahmen rechtfertigen, die das Kind so schnell wie möglich in vorgegebene oder antizipierte gesellschaftlichen Strukturen einzupassen suchen. Die kindliche Natur, so Rousseau, ist jedoch weder auf einen gottgegebenen Herkunftsstand ausgerichtet, wie in der feudalen Gesellschaft der zerfallenden Ständegesellschaft, noch auf das Konkurrenzverhalten der aufkommenden bürgerlichen Gesellschaft. Die Bestimmung des Kindes lässt sich ebenso wenig aus einer Entwicklungslogik ableiten, auf die äußere Einflüsse nur störend einwirken, woraus sogenannte kindorientierte Konzepte folgern, dass Erziehung ausschließlich als „Wachsenlassen“ legitimiert wäre. Rousseau denkt die menschliche Natur dagegen als perfektibel, womit er meint, dass der menschlichen Natur kein anderes Telos zu entnehmen ist als dasjenige, selbst Ziele her-

vorzubringen. Die menschliche Entwicklung ist damit nicht teleologisch finalisierbar, sondern auf lebenslange Lern- und Bildungsprozesse ausgerichtet.

Rousseaus Diktum, sich Aussagen über die Bestimmung der kindlichen Natur zu enthalten, erscheint paradox hinsichtlich seiner gleichzeitig erhobenen Forderung an die sich herausbildende moderne pädagogische Praxis, sie solle die Kinder studieren, um sie erziehen zu können. „Fangt also damit an, eure Schüler besser zu studieren (...)“, schreibt er im *Emil* (Rousseau 1762a/2001: 6). Als einer der ersten pädagogischen Autoren erkennt Rousseau, dass die perfektibile, auf eine offene Zukunft und auf unabschließbares Lernen hin angelegte menschliche Natur auf eine die psycho-physischen Besonderheiten des jeweiligen Lebensalters abgestimmte pädagogische Zuwendung angewiesen ist, um nicht beschädigt zu werden. Die spezifischen Aneignungsweisen und Weltzugänge des Kindes müssen von den Erziehenden darum erforscht und auf die kindheitspädagogische Praxis ausgelegt werden, ohne indes aus dieser Entwicklungslogik einen substanziellen Begriff von Kind und Kindheit gewinnen zu können. Mit einem durch das Studium der Kindheit hervorgebrachten Wissen kann somit niemals zu einer Einsicht, wer das Kind ist und wer das Kind in der Zukunft zu sein vermag, vorgezungen werden, sodass die kindheitspädagogische Praxis ihre Aufgaben und Handlungsweisen niemals im unmittelbaren Wissen um eine grundsätzlich erkennbare bzw. entdeckbare Kindheit entwickeln kann, sondern nur im Wissen und in Anerkennung der unbestimmten Bildsamkeit des Kindes. Dietrich Benner führt diesbezüglich an:

„Für die Unbestimmtheit der Kindheit, die durch das Studium der Kindheit unweigerlich stets ein Stück weit abgearbeitet und in Bestimmtheit überführt wird, bedeutet dies, daß es in erziehungs- und bildungstheoretischer Hinsicht darauf ankommt, das durch Forschung zu gewinnende Wissen über historische Kindheiten oder epistemologisch geordnete Evolutionsprozesse stets von neuem zu unserem grundsätzlichem Nicht-Wissen um die Kindheit in Beziehung zu setzen.“ (Benner 1999: 7)

Bevor sich Rousseau in seinem Erziehungsroman *Emil* den pädagogischen Implikationen der Idee der menschlichen Perfektibilität zuwendet, entfaltet er im zweiten Diskurs⁹ ihren Begriff. Darin führt er aus, dass die perfektibile Natur des Menschen die an Instinkten und hochspezialisierten Sinnen mangelnde Ausstattung des Menschen kompensiert. Rousseau charakterisiert sie als Fähigkeit, „die mit Hilfe der Umstände nacheinander alle anderen Fähigkeiten entwickelt“

9 Beim zweiten Diskurs handelt es sich um Rousseaus „Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen“ (Rousseau 1755/1998), die dem Erscheinen des *Emils* vorausging.

(Rousseau 1755/1998: 45). Die Fähigkeiten, die der Mensch qua seiner perfektiblen Natur hervorbringen kann, ermöglichen ihm, einen über den Naturzusammenhang hinausweisenden Ordnungszusammenhang zu entwerfen und zu gestalten, der auf die Selbsterhaltung der menschlichen Gattung ausgerichtet ist. Alle einzelnen Zwecke, die der Mensch setzt, dürfen das Prinzip der Selbsterhaltung nicht verletzen. Rousseaus Eingangsthese im *Emil*, in der es heißt: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau 1762a/2001: 9), weist die menschliche Geschichte indes als Verfallsgeschichte aus, die Rousseau auf die Ambivalenz der menschlichen Perfektibilität zurückführt. Diese ermöglicht dem Menschen das Überleben, aber sie kann auch zur Entwicklung selbstzerstörerischer Fertigkeiten und Einstellungen führen, wie sie in der aufkommenden bürgerlichen Gesellschaft in Form von Habgier, Selbstsucht und Egoismus vorzufinden sind. Mit der menschlichen Perfektibilität ist darum eine erziehungs- und bildungstheoretische Problemstellung aufgeworfen, die danach fragt, wie ein Mensch herangebildet werden kann, der in der Lage ist, „die Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft im Guten wie im Bösen (zu) beurteilen“ (ebd.: 187) und in Orientierung an Grundsätzen praktischer Vernunft zu handeln.

Rousseaus paradoxe Antwort, die er im *Emil* entwickelt, lautet, dass der Erzieher „verhindern (solle), daß etwas getan werde“ (ebd.: 73). Er positioniert sich damit kritisch zu dem in seiner Zeit vorherrschenden positiven Erziehungsverständnis. Diesem hält er vor, durch gewöhnende und disziplinierende Erziehungstätigkeiten die unbekannte Natur des Kindes so schnell wie möglich in vorgegebene Bestimmungen zu überführen und im Kind die Bildung von „Vorurteile(n) und Gewohnheiten“ (ebd.: 73) zu befördern und dadurch die Verfallserscheinungen des gesellschaftlichen Lebens zu reproduzieren.

Mit dem „Nichtstun“ (ebd.: 104) als alternativem Erziehungsverständnis ist indes nicht gemeint, dass der Erzieher abwesend oder überflüssig wäre und untätig bleiben solle. Es bezieht sich auf dessen methodische Verfahrensweise der negativen Erziehung, die Rousseau ausgehend von der erziehungstheoretischen Einsicht konzipiert, dass sich Denk- und Urteilsfähigkeit nicht durch direkte Interventionen, durch Zwang, Druck oder Unterweisung vermitteln lässt, sondern ausschließlich dadurch, dass das Kind zum Denken und Urteilen gebildet wird (vgl. ebd.: 183). Der Erzieher in Rousseaus Erziehungsroman wirkt darum nicht instruierend oder konditionierend auf seinen Zögling ein, sondern er versucht, die Wechselwirkungen von Kind und Welt auf eine Weise zu arrangieren, dass sie zum Nachdenken und Urteilen herausfordern. „Es handelt sich nicht darum, ihm eine Wahrheit zu vermitteln, als vielmehr darum, ihm zu zeigen, wie man es anfängt, immer die Wahrheit zu finden“ (ebd.: 206), fasst Rousseau sein Erziehungsverständnis zusammen.

Von dieser Problemstellung ausgehend konzipiert Rousseau eine Erziehungstheorie, die der Berücksichtigung der Spezifik kindlicher Bildungsprozesse eine besondere Bedeutung zumisst. Zugleich ist zu bedenken, dass nicht das Kindsein als spezifische Lebensphase oder das Kind als besonderer Modus des Menschseins Ausgangspunkt oder Fokus seiner Überlegungen ist, sondern das Problem des Vernunftbildungsprozesses des Menschen, der jedoch, wie zu zeigen sein wird, die Frage nach der Besonderheit des Kindseins aufwirft. Im Verlauf der ersten zwei Bücher des *Emils* stößt Rousseau nämlich auf die Einsicht, dass der Vernunftbildungsprozess nicht erst mit Eintritt in die Sphäre des reflektierenden Bewusstseins beginnt, sondern beim sinnlich-leiblichen Tätigsein des Kindes. Rousseau betont darum: „Die Natur will, dass Kinder Kinder sind, ehe sie erwachsen werden“ (ebd.: 69). Er macht damit auf die Notwendigkeit einer Pädagogik der frühen Kindheit aufmerksam, in welcher das sinnliche Tätigsein des jungen Kindes als dessen altersspezifischer Tätigkeitsmodus zum Gegenstand pädagogischer Reflexionen gemacht wird.

Im Zentrum einer solchen Pädagogik der frühen Kindheit steht die Aufgabe, die unbestimmt und ungerichtet agierende kindliche Sinnlichkeit in eine geregelte Sinnlichkeit zu überführen, indem die Sinne als „Werkzeuge unseres Geistes“ (ebd.: 111) lernen, sich in ihrer Wahrnehmungstätigkeit in systematischer Weise aufeinander zu beziehen. Daraus, so Rousseaus These, entwickeln sich grundlegende Strukturen eines problematisierenden Vernunftgebrauchs: „Die Sinne üben heißt nicht nur sie gebrauchen, sondern lernen, mit ihrer Hilfe richtig zu urteilen, ja, sogar zu fühlen.“ (ebd.: 119) Das frühe Herausbilden eines methodisch geregelten Zugangs zur Welt solle das Kind davor bewahren, Irrationalität, Vorurteilen und Gewohnheiten zu verfallen.

Wie sich der richtige Gebrauch der einzelnen sechs Sinne – des Tastsinnes, des Hörsinnes, des Sehsinnes, des Geschmackssinnes und des Geruchssinnes – als Grundlage der Entwicklung von Vernunftbildungs- und erziehungstheoretisch begründet, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt. Zuvor werden die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Theorie der Bildung der Sinne dargestellt, um die pädagogischen Intentionen Rousseaus in ihrem Gesamtzusammenhang zum Verständnis zu bringen.

2.2 Erkenntnistheoretische Grundlagen der Theorie der Bildung der Sinne

„Das Meisterstück einer guten Erziehung ist, einen vernünftigen Menschen zu bilden“ (ebd.: 68), schreibt Rousseau zu Beginn des zweiten Buches des *Emils*, um im Verlauf der Abhandlung eine Konzeption zur Vernunftbildung zu entwi-

ckeln, die rationalistische und empiristische Argumentationslinien aufgreift und miteinander vermittelt.

Explizit setzt sich Rousseau mit John Locke auseinander. Locke, bedeutender Vertreter des Empirismus, hatte in seinem *Versuch über den menschlichen Verstand* (Locke 1690/1981) dargelegt, dass es keine spekulativen und praktischen Ideen a priori gibt, sondern dass alle Erkenntnisse in Erfahrungen gründen. Er unterschied zwei Erfahrungsquellen, von denen die *sensation* diejenigen Wahrnehmungsakte sind, in denen der Mensch Sinneseindrücke von äußeren Gegenständen empfängt und daraus Ideen über sinnlich wahrnehmbare Qualitäten entwickelt. Mit *reflections* bezeichnet Locke die Wahrnehmung innerer Eindrücke, wie z. B. Überlegen oder Zweifeln, und die aus dieser Selbstbeobachtung resultierenden Vorstellungen. Locke war der Auffassung, dass alle mentalen Gehalte letztendlich auf innere oder äußere Erfahrungen oder auf das Zusammenspiel beider Erkenntnisquellen zurückgeführt werden können.

Ungeklärt ließ Locke die Frage, wie sich die Operationen des Geistes als Voraussetzung der Vernunfttätigkeiten bilden, denn sie selbst lassen sich nicht aus den Sinnestätigkeiten ableiten. Locke geht von immer schon aktiven Verstandesleistungen aus, die es in Erziehungsprozessen, z. B. mittels des vernünftigen Gesprächs, zu kultivieren gilt. In seiner Schrift *Gedanken über Erziehung* führt er diesbezüglich aus:

„Vielleicht wird man sich wundern, daß ich vorschlage, mit Kindern etwas vernünftig zu erörtern. Und dennoch kann ich nicht umhin, das für die richtige Art, mit Kindern zu verfahren, anzusehen. Sie verstehen das so früh wie die Sprache, und, wenn mich meine Beobachtungen nicht täuschen, so sehen sie sich gern als vernünftige Wesen behandelt, und zwar eher als man sich das vorstellt.“ (Locke 1692/1967: 68)

Rousseau bezieht im *Emil* gegen dieses „mit Kindern rasonieren“ (Rousseau 1762a/2001: 68) demonstrativ Stellung, indem er einen Dialog anführt, der das vergebliche Bemühen eines Lehrers, an die Vernunft eines Kindes zu appellieren, darstellt (vgl. ebd.). Rousseau will zeigen: Das Kind ist nicht unmittelbar zu rationalen Operationen fähig.¹⁰ In seiner an den Bischof vom Beaumont gerichteten

10 Im Disput um das „Vernünfteln“ mit Kindern zeigen sich die unterschiedlichen anthropologischen und pädagogischen Vorstellungen Rousseaus und Lockes: Lockes Denken ist noch einem schöpfungstheologischen Verständnis verpflichtet, aus dem heraus er die Natur des Menschen teleologisch interpretiert. Die menschliche Natur ist demnach grundsätzlich zu Friedfertigkeit und Tugendhaftigkeit bestimmt. Diese Naturzustandskonzeption gewinnt normative Bedeutung für die Erziehung, insofern der Pädagoge bei Locke die Aufgabe hat, direkt auf den Heranwachsenden einzuwirken und dessen Tugenden über erzieherische Einwirkungen, wie z. B. das vernünftige Gespräch, hervorzubringen. Rousseau konzipiert Erziehung im Unterschied zu Locke

ten Streitschrift, in welcher Rousseau seinen Erziehungsroman nach dessen Verbot zu verteidigen suchte, polemisiert er darum indirekt auch gegen Locke, wenn er sagt:

„Sie sowohl als andere, die diese Materie behandeln, setzen voraus, der Mensch bringe seine Vernunft ganz ausgebildet mit sich, und nun werde nichts erfordert, als daß er sie anwende. Dies ist aber nicht wahr, denn eine der Eigenschaften, welche der Mensch sich am langsamsten erwirbt, ist die Vernunft.“ (Rousseau 1762b/1988: 525)

Rousseau führt seine erkenntnistheoretische Argumentation gegen Locke fort, indem er behauptet, dass die Entwicklung von Vernunft nicht ihre eigenen Tätigkeiten zur Voraussetzung haben kann. „Das heißt am Ende beginnen und das Werk zum Werkzeug machen! Wenn die Kinder vernünftig wären, dann brauchte man sie nicht zu erziehen.“ (Rousseau 1762a/2001: 68) Am Anfang zu beginnen, heißt für Rousseau, an der Sinnlichkeit anzusetzen. Um zu zeigen, dass alle Fähigkeiten, auch das Denken und Urteilen, ihren Ursprung in den sinnlichen Wahrnehmungen haben, nimmt er Bezug auf den Sensualismus. Dessen Referenzautor Condillac hatte die Position Lockes insofern radikalisiert, als er nicht nur die Ideen, sondern auch deren Konstitutionsbedingungen auf sinnliche Erfahrungen zurückführte: In seiner *Abhandlung über die Empfindungen* (Condillac 1754/1983) demonstriert er anhand einer fiktiven Statue, wie durch äußere, sinnliche Reize ausgelöst, die menschlichen Sinne nacheinander erwachen und sich sukzessive nicht nur sämtliche Denkinhalte, sondern alle anderen Fähigkeiten des Menschen, auch die intellektuellen Tätigkeiten, die Locke unter dem Terminus *reflections* zusammengefasst hatte, hervorgebracht werden. Auf dieses „genetische Verständnis des Menschen“ (Rang 1965: 408) bezieht sich Rousseau in seiner Bildungstheorie, wenn er schreibt:

„Man bedenke auch, daß wir durch unsere Fähigkeiten auf sinnenhafte Dinge beschränkt sind und zu den abstrakten Begriffen der Philosophie und den rein geistigen Ideen fast keinen Zugang haben. Um dahin vorzustoßen, müßten wir uns entweder von unserem Körper, an den wir so fest gekettet sind, lösen, oder stufenweise und langsam von Gegenstand zu Gegenstand fortschreiten, oder schließlich rasch und fast mit einem Riesensprung die Kluft überspringen, wozu das Kind nicht fähig ist (...).“ (Rousseau 1762a/2001: 264)

nicht ausgehend von einer bestimmten, sondern einer unbestimmten, zu Hervorbringung kritischer Urteilskraft fähigen Natur des Menschen. Vernunft ist demnach nur als Selbstbestimmung denkbar und kann nicht unmittelbar über direkte Einwirkungen, also auch nicht mittels eines „Vernünftels“, hervorgebracht werden, sondern nur Ergebnis der bildenden Wirkungen eines selbsttätigen Umgangs mit der Welt sein (vgl. Benner/Brüggen 2011: 76 ff.).

Rousseau begreift die individuelle Bildung des Menschen somit als einen Vorgang, der ausgehend von der Sinnlichkeit in einer „Struktur der prozessualen Voraussetzungen“ (Sünkel 1996: 194) erfolgt und in dem die Entwicklung jeder einzelnen Fähigkeit auf vorangegangenen Lernprozessen beruht.

Für Rousseaus Argumentation ist darüber hinaus entscheidend, dass er sich weitergehend auch von der sensualistischen Position abgrenzt, indem er bestreitet, dass theoretische und praktische Urteilskraft linear aus den Sinneswahrnehmungen hervorgehen. Um zu zeigen, dass die Hervorbringung innerer Freiheit und Selbstbestimmung mit einer mechanistisch begriffenen Verstandesbildung unvereinbar ist, setzt er sich mit der Erkenntnistheorie der Sensualisten kritisch auseinander. Er bezieht sich insbesondere auf die Position Helvetius¹¹, der behauptet hatte, dass „Urteilen nichts weiter ist als Empfinden“ (Helvetius 1758/1973: 84), da jede Sinnesempfindung immer schon ein Urteil enthielte, das nur Ausdruck der Wahrnehmung sei:

„Wenn ich die Größe oder die Farbe von Gegenständen beurteile, die man mir darbietet, so ist es evident, daß das Urteil, das ich über die verschiedenen Eindrücke fälle, die diese Gegenstände auf meine Sinne gemacht haben, eigentlich nur eine Sinnesempfindung ist.“ (ebd.: 83 f.)

Bei Helvetius fallen geistige Tätigkeit und physisches Empfindungsvermögen zusammen. Falsche Urteile wären demzufolge keine Fehlleistungen des menschlichen Geistes, sondern auf eine unzulängliche, verzerrte Wahrnehmung zurückzuführen, die darin begründet sein kann, dass z.B. ein Gegenstand nur einseitig betrachtet wird, „da man sich nämlich einbildet, daß die Seite, die man an einem Gegenstand erblickt, alles sei, was an diesem Gegenstand überhaupt zu sehen ist“ (ebd.: 95).

Rousseau wendet ein, dass die Empfindung eines sinnlichen Reizes zwar ein Urteil auslöse, jedoch in der Sinneswahrnehmung nur bestätigt werde, „daß wir wahrnehmen, was wir wahrnehmen“ (Rousseau 1762a/2001: 203). Insofern ist die Wahrnehmung, die das Kind beim Anblick eines halb ins Wasser getauchten Stockes vollzieht, richtig: Wenn es sagt, es sehe einen gebrochenen Stock, dann sieht es tatsächlich einen solchen (ebd.: 204).¹² Wahrnehmungen können

11 Claude-Adrien Helvetius: ein weiterer einflussreicher Vertreter des französischen Sensualismus und Materialismus. Rousseau unternimmt im *Emil* nur eine indirekte Auseinandersetzung mit Helvetius, der wegen seiner Schrift *De l'esprit* Anfeindungen ausgesetzt war, die Rousseau durch eine öffentliche Auseinandersetzung nicht befeuern wollte.

12 Das Brechungsbeispiel wird in Kapitel 2.3.2 wieder aufgegriffen und im Zusammenhang mit Rousseaus erziehungs- und bildungstheoretischer Argumentation erläutert.

also zugleich täuschen und zu falschen Urteilen führen, was dadurch zustande kommt, dass das Urteil noch passiv bleibt und nicht Ergebnis einer geistigen Tätigkeit ist. Urteile können darum nur als aktive Urteile den Anspruch auf Wahrheit erheben, d. h., wenn sie durch ein In-Beziehung-Setzen von Wahrnehmungen zustande kommen. „Wenn die beiden zu vergleichenden Empfindungen wahrgenommen sind, so ist der Eindruck vollzogen; jeder Gegenstand ist einzeln wahrgenommen, die beiden werden empfunden, aber damit sind ihre Beziehungen noch nicht empfunden.“ (ebd.: 281) Genau darin, meint Rousseau, liegt die Gefahr des Irrtums begründet: Fehlurteile sind auf eine (noch) mangelnde Verstandeskraft bzw. auf das Unvermögen, Wahrnehmungen zu verifizieren, zurückzuführen, nicht jedoch auf falsche Sinnesempfindungen.

„Man gebe nun dieser Kraft meines Geistes, die meine Empfindungen einander annähert und vergleicht, diesen oder jenen Namen, wie Aufmerksamkeit, Nachdenken, Überlegung oder wie man will; es bleibt wahr, daß sie in mir ist und nicht in den Dingen; daß ich sie hervorbringe, obwohl nur im Augenblick des Eindrucks, den die Gegenstände auf mich machen. Es hängt zwar nicht von mir ab, ob ich empfinde oder nicht empfinde, wohl aber, ob ich das, was ich empfinde, mehr oder weniger überprüfe.“ (ebd.: 281)

Rousseau weist die materialistische Position zurück, die den Menschen als ein bloß sensibles und passives Wesen auffasst, das die Urteile durch seine Empfindungen empfängt. Indem er aufzeigt, dass die Sinnesreize nicht mit dem Urteil zusammenfallen, sondern eine Empfindung auslösen, die den Menschen zu einer Stellungnahme veranlasst, bindet er den Urteilsakt an die Verantwortung des Menschen zurück: „Die Natur täuscht uns niemals: nur wir täuschen uns“, heißt es im *Emil* (ebd.: 203). In der menschlichen Empfindbarkeit ist auf diese Weise das Potenzial angelegt, sich aktiv zu allen Einwirkungen verhalten zu können und zu diesen Stellung zu nehmen. Die Hervorbringung von Wissen und von Haltungen lässt sich darum nicht rein sensualistisch klären, sondern kann nur unter Anerkennung einer perfektiblen Natur, die auf selbsttätige Auseinandersetzung mit den Dingen und mit dem Anderen angelegt ist, angemessen erfasst werden.¹³ Im zweiten Diskurs ist diesbezüglich zu lesen:

„Die Physik erklärt auf gewisse Weise den Mechanismus der Sinne und die Bildung der Vorstellungen, aber in dem Vermögen des Wollens oder vielmehr des Wählens

13 Den Zusammenhang von Perfektibilität und Empfindbarkeit betreffend, heißt es: „Unsere Sinnesindrücke sind rein passiv, während alle unsere Wahrnehmungen oder Ideen einem aktiven Prinzip entstammen, das urteilt.“ (Rousseau 1762a/2001: 89)

und in dem Gefühl dieses Vermögens trifft man nur auf rein geistige Akte, von denen man nichts mit den Gesetzen der Mechanik erklären kann.“ (Rousseau 1755/1998: 45)

Die Bewusstseins- und Erkenntnisbildung nimmt somit ihren Ausgang im sinnlichen Tätigsein des Kindes. Im Unterschied zu Locke, der aufzuzeigen suchte, dass die Verstandestätigkeiten einsetzen, sobald ihnen durch die Sinne Material zugeführt wird, welches sodann zu komplexen Ideen verarbeitet wird, will Rousseau die Verstandestätigkeit in ihrer prozessualen Genese erklären. Anders als Locke, der von angeborenen Verstandesoperationen ausgeht, macht Rousseau eine angeborene Empfindsamkeit als spontanes Prinzip geltend. Darum sein Einwand gegen Locke, dass es nichts helfe, mit dem jungen Kind zu vernünfteln, um die Vernunft zur Entfaltung zu bringen:

„Ehe das Kind nicht vernünftig ist, hat es keine Vorstellungen, sondern nur Bilder; der Unterschied zwischen beiden ist, daß die Bilder nur treue Abbildungen sinnfälliger Gegenstände sind; Vorstellungen dagegen Begriffe der Gegenstände, durch Beziehungen bestimmt. Ein Bild kann allein im Geist vorhanden sein; jede Vorstellung setzt eine andere voraus. Stellt man sich etwas vor, so tut man nichts anderes als sehen; denkt man nach, so vergleicht man.“ (Rousseau 1762a/2001: 89)

Zunächst müsse also der Gebrauch der Sinne geübt werden, indem das Kind Gelegenheiten erhält, seine Sinne zu benutzen, seine Eindrücke zu versprachlichen und die aus den Wahrnehmungen gewonnenen Vorstellungen zu überprüfen.

2.3 Die Bildung der Sinne als Aufgabe kindheitspädagogischer Praxis

Auf der Grundlage seiner erkenntnistheoretischen Erörterungen entwickelt Rousseau im *Emil* eine pädagogische Theorie der Bildung der Sinne. Diese verknüpft die Leibesbildung, die naturwissenschaftliche Bildung, die sprachliche Bildung und die moralische Bildung des Kindes zu einer in sich schlüssigen bildungstheoretischen Konzeption, die über einen Elementarunterricht, der lediglich auf eine Förderung voneinander isolierter Kompetenz- oder Wissensbereiche fokussiert, deutlich hinausweist. „Ihr erinnert euch“, so Rousseau, „daß wir uns vornahmen, weniger Fachwissen als gesundes Urteil zu erwerben.“ (ebd.: 190) Dazu zielt der Elementarunterricht im ersten Schritt auf die Weckung der Sinne und die Kräftigung des Leibes, damit sich die Wahrnehmungstätigkeiten des Kindes ausbilden. Anschließend unterstützt der Unterricht das Kind, seine Wahrnehmungstätigkeiten zu differenzieren und zu rationalisieren. Diese Bil-

dungsprozesse vollziehen sich in der Auseinandersetzung mit empirischen Gegenständen aus dem natur- und sachkundlichen Lernbereich, denn „solange das Kind nur sinnlichen Eindrücken zugänglich ist, sollen alle seine Begriffe auf Sinneseindrücken beruhen“ (ebd.: 67/68). Der dritte Lernbereich zielt auf die soziale und moralische Urteilsbildung des Kindes. In allen genannten Lernbereichen spielt die Sprachentwicklung hinein, die an die selbst- und weltbildenden Wechselwirkungen des Lernens zurückgebunden ist.¹⁴

2.3.1 *Die Bildung des Leibes*

Die Bildung richtiger Urteile auf der Ebene der Sinnlichkeit ist an ein systematisches Wahrnehmen zurückgebunden, das eigens gelernt werden muss. Die Voraussetzung dafür sind ein tüchtiger Leib und funktionierende Sinne. Rousseau schreibt:

„Wer eine Kunst ausüben will, der muß sich zuerst die Werkzeuge beschaffen. Wer sich ihrer richtig bedienen will, der muß sie dauerhaft machen, damit sie dem Gebrauch auch standhalten. Um denken zu lernen, müssen wir also unsere Glieder, unsere Sinne und unsere Organe üben, denn sie sind die Werkzeuge unseres Geistes.“ (ebd.: 111)

Es gehört von daher zu den grundlegenden Aufgaben des Elementarunterrichtes, dem Bewegungsdrang des Kindes Freiräume und den Sinnesorganen Anregungen zu schaffen. Jede Einschränkung der kindlichen Bewegungsfreude durch Einübung künstlicher Gewohnheiten oder sonstige Zwänge sei zu unterlassen, fordert Rousseau und tadelt die zu seiner Zeit übliche Vorgehensweise, Kleinkinder in ihrem Bewegungstrieb zu behindern, indem man sie in Wickel einschnürt oder gar „wie ein Wäschebündel an den Haken“ (ebd.: 17) hängt, statt dass sie sich frei bewegen können und ihnen erlaubt wird, zu „springen, laufen und schreien, wenn sie dazu Lust haben“ (ebd.: 63/64).

In der frühpädagogischen Bewegungsdidaktik wird diesbezüglich von der Entwicklung der Bewegungsgrundformen gesprochen, zu denen das Gehen, Laufen, Ziehen, Rollen, Schieben, Balancieren, Werfen, Tragen u.a. gehören (vgl. Zimmer 2014: 683). Diese entwickeln sich in der leiblich-sinnlichen Auseinandersetzung mit Materialien, Geräten und Räumen und fordern zugleich die

14 Die Sprachentwicklung wird in den folgenden Ausführungen nicht thematisiert. Sie stellt aufgrund ihrer Komplexität ein eigenständiges Problemfeld in der Rezeption Rousseaus dar.

Sinnlichkeit des Kindes heraus, sodass in dieser Phase das Kind als „empfindsames Wesen aktiv“ (Rousseau 1762a/2001: 102) wird. Rousseau betont:

„Das Kind will alles berühren, alles anfassen. Verhindert diese Unruhe nicht. Sie vermittelt ihm eine sehr notwendige Lehre. Es lernt Wärme, Kälte, Härte, Schere, Leichtigkeit der Körper kennen und Größe, Gestalt und alle anderen Eigenschaften beurteilen, indem es sie betrachtet, befühlt, belauscht; indem es Gesichts- und Tasteindrücke vergleicht; indem das Auge lehrt abzuschätzen, welchen Eindruck die Körper unter den Fingern erzeugen.“ (ebd.: 41)

Seine Beschreibungen der kindlichen Entdeckerlust verweisen auf die lebensweltlich-leibliche Fundierung von Bildungsprozessen. Der Umgang mit den Dingen resultiert nicht aus einem erkennenden, theoretischen Interesse, aus dem heraus das Kind die Gegenstände in ihren universalen Strukturen zu erkennen sucht (Meyer-Drawe 1985: 16), sondern aus einem leiblichen Verwobensein mit den Dingen, die durch ihre materiellen emotionalen Qualitäten (Stieve 2008: 293) ein „leibliches Sich-Verhalten“ (ebd.) motivieren und es zum Belauschen, Betrachten und Befühlen auffordern.¹⁵ Ausgehend von diesem vorreflexiven, lebensweltlichen Gebrauch der Dinge fragt Rousseau, wie sich die theoretische Denk- und Urteilsfähigkeit konstituiert. Dabei geht es ihm nicht darum, die kindliche Denk-, Handlungs- und Daseinsweise so schnell wie möglich der sich zu seiner Zeit gesellschaftlich abzeichnenden neuzeitlichen Rationalität zu unterstellen, sondern dem Kind durch die Bildung seiner Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit zu reflexiven Perspektiven auf die Welt und das eigene Selbst zu verhelfen.

Durch die leiblich fundierte, über die Bewegung und Koordination der Gliedmaßen und Sinne vermittelte Begegnung und Auseinandersetzung mit den Gegenständen der natürlichen Umwelt vollzieht sich die Bildung des Leibes. Sie ist von einer Körpererziehung abzugrenzen, die auf Reglementierung und Disziplinierung des kindlichen Körpers abzielt, wie sie spätere Konzeptionen zur Körpererziehung bezwecken.¹⁶ In der Leibesbildung geht es um ein leiblich-

15 Den Aufforderungscharakter der Gegenstände im Blick, schreibt Rousseau: „Meine Empfindungen vollziehen sich in mir, da sie mich mein Dasein fühlen lassen; aber ihre Ursache ist mir unbekannt, denn ich habe sie auch dann, wenn ich es nicht will. Es hängt nicht von mir ab, sie hervorzurufen oder zu vernichten.“ (Rousseau 1762a/2001: 279)

16 Insbesondere auf Rousseaus Vorstellungen zur Bildung des Leibes geht der erste institutionelle Sportunterricht in den Schulen der philanthropischen Bewegung zurück (vgl. Krüger 2005: 26 ff.). Die Philanthropen begründen die Leibeserziehung aber nicht vernunftkritisch wie Rousseau, sondern sehen in ihr ein Mittel zur Bildung des Bürgers, der über Fähigkeiten verfügen muss, die den Erfordernissen der bürgerlichen Gesellschaft und der sich abzeichnenden ka-

sinnliches Tätigsein, in welchem das Kind den Umgang mit der Freiheit einübt, indem es schon auf der Ebene der Sinnlichkeit zu urteilen lernt. Dazu merkt Rousseau kritisch an, dass eine auf die Bildung der sinnlichen Vernunft ausgerichtete Leibesbildung nicht durch mechanische Körperübungen oder bloßes Krafttraining gefördert werden kann:

„Es gibt rein natürliche und mechanische Bewegungen, die den Körper stärken, die Vernunft aber keineswegs fördern: schwimmen, laufen, springen, Kreisel treiben, Steine werfen. All das ist sehr gut – aber haben wir nur Arme und Beine? Haben wir nicht auch Augen und Ohren?“ (Rousseau 1762a/2001: 119)

Die Bildung des Leibes erfordert, dass die körperlichen Tätigkeiten über das Kräftigen der Gliedmaßen und das Einüben von Bewegungsabläufen hinaus mit den Funktionen der Sinne verbunden werden. Rousseau betont, dass „es (...) tausend Mittel“ gibt, die Kinder „am Messen, Erkennen und Abschätzen von Entfernungen zu interessieren. Da ist ein hoher Kirschbaum! Wie kommen wir an die Kirschen heran? Ist die Leiter lang genug. Da ist ein breiter Bach! Wie kommen wir hinüber?“ (ebd.: 129) Schon während der Leibeserziehung solle das Kind also erfahren, „wie man seine Kräfte anwenden muß, die Beziehungen unseres Leibes zur Umgebung und die Anwendung der natürlichen Hilfsmittel, die uns zur Verfügung stehen und die unseren Organen entsprechen“ (ebd.: 110).

Emils leiblich-sinnliches Lernen ist dabei über die Negativität der Erfahrung vermittelt, die konstitutiv für Lernprozesse ist und um der Vermeidung von Anstrengungen oder Misserfolgen willen nicht umgangen werden darf. Emil wird sich also im Einschätzen der Entfernung der Kirschen täuschen und aufs Neue probieren müssen, wie er sie erreichen kann. Den Zusammenhang von leiblich-sinnlicher und geistig-intellektueller Entwicklung bedenkend, fordert Rousseau darum: „Gewöhnt ihr es daran, immer die Wirkung seiner Bewegungen vorauszusehen und seine Irrtümer durch die Erfahrung zu berichtigen, ist es

pitalistischen Produktionsordnung entsprechen. Maßstab der Leibeserziehung ist die künftige Lebenstüchtigkeit des Heranwachsenden, die einen gesunden und disziplinierten Körper zur Voraussetzung hat. So heißt es z.B. bei Salzmann, dem Gründer und Leiter des Schnepfenthaler Philanthropins: „Aber ein noch weit größerer Mangel ist dieser, daß die Kinder nicht angeführt werden, ihre Gesundheit zu erhalten, und, wenn sie schadhaft ist, sie wieder herzustellen. Mein Körper ist doch wahrlich das nächste, und diesen gesund zu erhalten, muß meine erste Wissenschaft sein. Ich darf nicht eher die bürgerliche, noch die Kriegsbaukunst, noch eine andere Kunst, das, was außer mir da ist, zu verbessern, erlernen, bevor ich die Kunst begriffen habe, das Haus, das ich bewohne, das Instrument, durch das ich wirke, zu erhalten und wieder herzustellen, sobald es schadhaft wird.“ (Salzmann 1784/2000: 227)

dann nicht einleuchtend, daß es um so vernünftiger handeln wird, je mehr es sich betätigt?“ (ebd.: 119)

2.3.2 Die Rationalisierung der sinnlichen Wahrnehmung

Im zweiten Buch des *Emils* weitet Rousseau das Programm der Bildung der Sinne auf die Entwicklung eines systematischen Zusammenspiels der einzelnen Sinnesorgane – Sehen, Hören, Tasten, Riechen und Schmecken – aus. „Meßt, zählt, wägt, vergleicht“ (ebd.), fasst Rousseau die Lerninhalte der Phase der sinnlichen Bildung zusammen. Dieser frühe naturwissenschaftliche und sachkundliche Unterricht ist auf die Entwicklung eines problematisierenden Vernunftgebrauchs ausgerichtet, mittels der sich das moderne Individuum reflektierend auf die historisch bedingten Lebensweisen des modernen Individuums, zu denen vorrangig die moderne wissenschaftliche Rationalität gehört, beziehen kann. Ausgehend von der Frage, wie sich eine reflektierende Urteilskraft bildet, deckt Rousseau deren entwicklungsbezogen-genetische Seite auf, welche an die in der frühen Kindheit prozessual verlaufende sinnlich-systematische Auseinandersetzung mit den Gegenständen der natur- und sachkundlichen Welt zurückgebunden ist.¹⁷ Rousseau leitet die Aneignung elementaren naturwissenschaftlichen Wissens und Denk- und Arbeitsweisen somit nicht aus einer universellen und empirisch nachweisbaren Entwicklungslogik ab, die ihren Zweck in der Hervorbringung der Hochformen naturwissenschaftlichen und mathematisch-logischen Denkens hat (Meyer-Drawe 1985: 24), sondern begründet sie damit, dass sie den künftigen Erwachsenen davor schützen kann, ein „Spielball fremder Meinungen“ (Rousseau 1762a/2001: 160) zu werden, sodass er ohne fremde Autoritäten, die an die Stelle des eigenen Verstandes gesetzt werden, urteilsfähig ist (ebd.: 172 ff.). Die heutzutage vorgebrachte Forderung nach einem schon in früher Kindheit einsetzenden sach- und naturkundlichen Unterricht lässt sich unter Bezugnahme auf Rousseau darum nicht in erster Linie mit ökonomischen Erfordernissen begründen (vgl. u. a. Leuchter/Möller 2014: 672). Rousseau führt an:

17 Rousseau entwirft überdies Vorstellungen vom Kind, die diesem elementare wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen zutrauen und damit durchaus anschlussfähig an entwicklungspsychologische Forschungen der Gegenwart sind. Darin heißt es: „Es gibt (...) entwicklungspsychologische Befunde, die die Metapher vom Kind als Wissenschaftler stützen: Kinder nutzen empirische Beobachtungen und können Experimente durchführen, um Daten zu gewinnen und Hypothesen zu prüfen. Sie verwenden Daten als empirische Belege, um Hypothesen zu bilden, zu prüfen und Evidenzen zu unterscheiden, und besitzen daher grundlegende Fähigkeiten, um über den Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisuche zu reflektieren.“ (Sodian/Mayer 2013: 626)

„Emil hat wenige Kenntnisse, aber diejenigen, die er hat, sind wirklich sein eigen. Er weiß nichts halb. Von den Dingen, die er weiß, die er gründlich weiß, ist das wichtigste, daß es vieles gibt, was er nicht weiß, aber eines Tages wissen kann; (...). Er hat einen universellen Geist, nicht durch seine Kenntnisse, sondern durch die Fähigkeit, sie zu erwerben. (...) Ich sage es noch einmal: Mein Ziel ist nicht, ihm Wissen zu vermitteln, sondern ihn zu lehren, wie man es bei Bedarf erwirbt, wie man es nach seinem wahren Wert einschätzt; ihn zu lehren, die Wahrheit über alles zu lieben.“ (Rousseau 1762a/2001: 208)

Eine reflexiv ausgerichtete Auseinandersetzung mit den physikalischen und sachkundlichen Phänomenen als dem Fundament einer freien und selbstständigen Urteilsfähigkeit beginnt, sobald das Kind in der Lage ist, Gliedmaßen und Sinnesorgane koordiniert einzusetzen. Unter pädagogischer Anleitung lernt es nun, die Phänomene der Umwelt mittels der verschiedenen Sinnesorgane präzise wahrzunehmen, zu vergleichen und selbstständig Schlussfolgerungen zu ziehen. Rousseau expliziert die Bildung der Sinne beispielhaft anhand des physikalischen Phänomens der Lichtbrechung (vgl. ebd.: 204 ff.). Er lässt den Erzieher Jean-Jacques dazu eine Lehr-Lern-Situation arrangieren, in welcher Emil zunächst einen gebrochenen Stab im Wasser wahrnimmt und daraufhin meint, dass dieser gebrochen sei. Jean-Jacques fordert Emil anschließend auf, die mittels des Sehsinnes getätigte Wahrnehmung um andere Blickwinkel und schließlich um Wahrnehmungen des Tastsinnes zu ergänzen. Sein methodisches Vorgehen erläuternd führt Jean-Jacques, der Erzieher, an: „Statt den Stock aus dem Wasser zu ziehen, lassen wir ihn darin, und das Kind muß mit der Hand von einem Ende des Stockes zum andern entlanggleiten. Es wird keinen Knick feststellen: der Stock ist also nicht gebrochen.“ (ebd.: 207) Emil erfährt auf diese Weise, dass die Veränderung seiner Perspektive zu einem anderen Urteil führt, denn der Stab erscheint mittels des Tastsinnes nun nicht mehr als gebrochen. Rousseau weist damit auf die Bedeutung negativer Erfahrungen für Bildungsprozesse hin, denn erst die aus den widerstreitenden Sinneswahrnehmungen resultierende Irritation setzt einen Lernprozess in Gang, in welchem Emil sich auf diese rückbezieht und sich von dort aus erneut dem Gegenstand zuwendet, um diese Differenzerfahrung zu bearbeiten. Ein Erzieher darf somit nicht darauf bedacht sein, Irrtümer zu vermeiden oder schnellstmöglich zu korrigieren. Rousseau lässt den Erzieher Jean-Jacques erklären:

„Wenn ihr euch z. B. beeilt, den anscheinend gebrochenen Stock aus dem Wasser zu ziehen, so nehmt ihr ihm vielleicht einen Irrtum, aber was würdet ihr ihn dabei lehren? Nichts, was er nicht selbst gelernt hätte. So kann man das nicht machen.“ (ebd.: 206)

Emil bearbeitet die negativen Erfahrungen also unter Anleitung seines Erziehers, indem er mit dem Wasser und dem Stock zu experimentieren beginnt, dabei das Wasser bewegt und ablaufen lässt und alle sinnlichen Wahrnehmungen miteinander vergleicht, Schlussfolgerungen zieht und Begriffe bildet. Rousseau will damit zeigen, dass Urteile als Ergebnis von Reflexionsbewegungen zustande kommen, indem das Kind seine Sinneswahrnehmungen systematisch zueinander in Beziehung setzt. Für einen frühkindlichen Elementarunterricht fordert Rousseau darum: „Nutzt jeden Sinn vollständig aus und überprüft die Wirkung des einen durch den anderen.“ (ebd.: 119)

Im beschriebenen Lernvorgang zeigt sich, dass sich Bildungsprozesse in der Wechselwirkung von Kind und Welt vollziehen, aber gerade in der frühen Kindheit auf pädagogische Interventionen angewiesen sind, damit sich ein Wechselverhältnis konstituieren kann, das zunehmend unabhängig von erzieherischer Anleitung bildend wirken kann. Rousseau bringt den Zusammenhang von Erziehung und Bildung anhand dreier Erziehungsprinzipien in folgenden Worten auf den Begriff:

„Die Natur entwickelt unsere Fähigkeiten und Kräfte; die Menschen lehren uns den Gebrauch dieser Fähigkeiten und Kräfte. Die Dinge aber erziehen uns durch die Erfahrung, die wir mit ihnen machen, und durch die Anschauung“ (ebd.: 10).

Alle drei Lehrer des Kindes – die Erziehung durch die Natur, die Erziehung durch die Dinge und die Erziehung durch den Menschen – haben sich zum Zweck der sinnlichen Bildung des Kindes einem spezifischen Ordnungsverhältnis zu fügen. Dieses Ordnungsverhältnis verlangt, dass sich die Erziehung durch den Menschen den beiden anderen „Lehrern“ nachordnet. Emil erlangt also nicht durch bloße Belehrung Einsicht in die Grundlagen des Brechungsgesetzes: „Nie wird Emil die Lehre von der Strahlenbrechung verstehen, es sein denn, er lernt sie an diesem Stock.“ (ebd.: 207) Elementare physikalische Zusammenhänge eignet er sich nur durch die selbsttätige, über negative Erfahrungen vermittelte Wechselwirkung mit den Dingen an, in diesem Fall dem Phänomen des gebrochenen Stabes. Dabei berührt der Stab Emils Sinne und aktiviert seine perfektiblen Natur, somit sein Lernen, in dessen Vollzug er ausgehend von den irritierenden Wahrnehmungen beginnt, seine Wahrnehmungsweisen zu modifizieren und solange mit diesen zu experimentieren, bis sie wieder einen tragenden Ordnungszusammenhang herstellen. Emil wird auf diese Weise „von den Sinnen auf den Weg der Vernunft geschickt“ (Reitemeyer 1996: 65).

Das Kind empfängt seine Begriffe somit nicht vom Lehrer, sondern durch eigenes Tun und Nachdenken, aber dass es Begriffe durch eigenes Nachdenken

bilden kann, verweist auf die pädagogische Unterstützung des Erziehers. Dieser greift in Emils Lernvollzüge ein, um Differenzerfahrungen auszulösen, die Emil veranlassen, sich mittels seiner ihm zur Verfügung stehenden sinnlichen und kognitiven Möglichkeiten dem Gegenstand erneut zuzuwenden und einen tragenden Sinnzusammenhang zu konstituieren. Niemals intendiert er, Emils Lernprozesse zu normieren und auf bestimmte Lernresultate zu finalisieren. Sein einziger Zweck ist es, Emils Lernprozesse offen zu halten, damit dieser von Beginn an lernt, mit der fundamentalen Offenheit und dem Nicht-Wissen um die Bestimmung des eigenen und gesellschaftlichen Daseins umzugehen.

Auf die kindheitspädagogische Praxis gewendet, lässt sich ein elementardidaktischer Unterricht als das Arrangieren einer sinnlich anregenden Umgebung kennzeichnen, in der Kinder sich leiblich-sinnlich mit den Dingen auseinandersetzen können. Der Erziehende hat dabei die Aufgabe, die Umgebung des Kindes didaktisch zu arrangieren und dabei solche Gegenstände bereitzustellen, die zur sinnlich-theoretischen Auseinandersetzung auffordern und Eindrücke auslösen, die das Kind durch die ihm zur Verfügung stehenden sinnlichen Anschauungsmöglichkeiten verifizieren kann. „Die wahre Kunst, (...) besteht darin“, schreibt Rousseau, „nur die Dinge auszuwählen, die es begreifen kann, und ihm die Dinge fernzuhalten, die es nicht zu wissen braucht.“ (Rousseau 1762a/2001: 95) Gleichwohl geht pädagogisches Handeln nicht in der Gestaltung einer „vielfältige(n) und kinderfreundliche(n) Umwelt“ (Schäfer 2014: 33) auf, wie in Bildungskonzepten der aktuellen Kindheitspädagogik nahegelegt wird, wenn es dort heißt, dass Kinder „das, was sie an sinnlichen, emotionalen und sprachlichen Erfahrungen entwickeln können, auch tatsächlich (...) erwerben – sofern ihnen der Spielraum dafür freigehalten wird“ (ebd.). Das Zusammenspiel von Natur, Dingen und Menschen wird hier anders gedacht als bei Rousseau. Die Natur folgt solchen Konzepten zufolge einem inneren Entwicklungsprogramm, das auf das Vorhandensein der Dinge angewiesen ist, auf die das Kind zugreifen kann, von pädagogischen Interventionen indes in seinen Auseinandersetzungen mit der Welt gestört wird. Dagegen zeigt Rousseau, dass der Bildungsgang des Kindes unbestimmt ist und von der Auseinandersetzung mit den Dingen abhängt, welche jedoch pädagogisch abgesichert werden muss, damit die offene unbestimmte Bildsamkeit des Kindes in der Auseinandersetzung mit der Um- und Mitwelt nicht beschädigt wird und ein lebenslanges, auf Offenheit angelegtes Lernen möglich wird. Emil wird aus diesem Grund zur verknüpfenden und prüfenden Tätigkeit angeleitet; denn nur indem der Erzieher durch Fragen und Handlungsaufforderungen bei seinem Zögling negative Erfahrungen auslöst und die dadurch notwendig werdenden Perspektivänderungen, die präzisere Wahrnehmung und deren Explikation pädagogisch unterstützt, kann Emil letztendlich Erkenntnisse und Einsichten über das Phänomen der Brechung erlangen. Der

Erzieher berichtet die kindlichen Fehler niemals unmittelbar und er präsentiert keine abschließenden Antworten, sondern er wendet sich dem Kind mit einer Haltung zu, die diesem zu verstehen gibt: „(...) Meine Antwort bleibt die gleiche: schauen wir, prüfen wir“ (Rousseau 1762a/2001: 206).

2.3.3 *Die Bildung des Gemeinsinns*

Emil entwickelt durch das Beobachten, Vergleichen und Überprüfen seiner Wahrnehmungen grundlegenden Strukturen einer theoretischen Urteilskraft, die Rousseau als eine „Art sechsten Sinnes (...)“, Gemeinsinn oder gesunder Menschenverstand (...)“, beschreibt, „weniger weil er allen Menschen gemeinsam ist, als deswegen, weil er sich auf einen geregelten Gebrauch aller anderen Sinne stützt und über die Natur der Dinge durch Zusammenfassen aller ihrer Erscheinungsformen unterrichtet“ (ebd.: 148). Der Gemeinsinn hat folglich kein eigenes Organ, sondern meint ein erweitertes Beurteilungsvermögen, das sich realisiert, wenn die Sinne ihre Tätigkeiten geregelt, d.h. nach bestimmten Prinzipien, ausführen.

Rousseaus Überlegungen zur Struktur des Gemeinsinns lassen sich zur Theorie des *sensus communis* in Beziehung setzen, die Kant in seiner Kritik der Urteilskraft entwickelt hat.¹⁸ Darin wird der Gemeinsinn als ein Beurteilungsvermögen bestimmt, „welches in seiner Reflexion auf die Vorstellungsart jedes

18 Die Urteilskraft hatte Kant als Beurteilungsvermögen vorgestellt, das keine objektiven Erkenntnisse hervorbringen kann, weil das, worüber es urteilt, keine objektiven Eigenschaften des Gegenstandes betrifft, wie z.B. Schönheit, und darum „das Geschmacksurteil (...) nicht durch Begriffe bestimmbar ist“ (Kant 1790/1957: 217). Das Geschmacksurteil kann immer nur einem subjektiven Prinzip folgen, muss aber, um Gültigkeit zu erlangen, trotzdem einer allgemeinen Regel unterstellt werden, damit ihm der Anspruch einer subjektiven Allgemeinheit zugesprochen werden kann (vgl. ebd.: 125). Kant findet dieses Prinzip der subjektiven Allgemeinheit in der Idee des *sensus communis*, „d. i. eines Beurteilungsvermögens (...), welches in seiner Reflexion auf die Vorstellungsart jedes anderen in Gedanken (a priori) Rücksicht nimmt, um gleichsam an die gesamte Menschenvernunft sein Urteil zu halten, und dadurch der Illusion zu entgehen, die aus subjektiven Privatbedingungen, welche leicht für objektive gehalten werden könnten, auf das Urteil nachteiligen Einfluß haben würde. Dieses geschieht nun dadurch, daß man sein Urteil an anderer, nicht sowohl wirkliche, als vielmehr bloß mögliche Urteile hält, und sich in die Stelle jedes andern hinein versetzt, indem man bloß von den Beschränkungen, die unserer eigenen Beurteilung zufälliger Weise anhängen, abstrahiert“ (ebd.: 225). Der Gemeinsinn hat eine reflektierende Funktion, indem er sich auf wirkliche oder mögliche Urteile Anderer stets rückbezieht. Die dadurch eröffnete gemeinschaftliche Verständigung ermöglicht einen allgemeinen Standpunkt zu Fragen, die über die begriffliche Deduktion einer objektiven Beurteilung nicht zugänglich sind. Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Pierre Foray (2007), der Kants Theorie des Gemeinsinns für ein Konzept einer gemeinsamen politischen Bildung auslegt.

andern in Gedanken (a priori) Rücksicht nimmt, um gleichsam an die gesamte Menschenvernunft sein Urteil zu halten“ (Kant 1790/1957: 225). Die Maximen, die Kant für die Konstituierung des *sensus communis* bestimmt, sind diejenigen, die Rousseau für die Entwicklung des Gemeinsinns geltend macht; sie lauten: I) Selbstdenken; II) An der Stelle jedes anderen denken; III) Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken (vgl. ebd.: 226).

Das „Selbstdenken“ entspricht in Bezug auf die Idee der sinnlichen Vernunft der Wahrnehmungstätigkeit der einzelnen Sinne, denn im Wahrnehmen wird das Kind als selbsttätig erkennendes und urteilendes Subjekt aktiv. Das zweite Prinzip „An der Stelle jedes anderen denken“ verweist auf die Notwendigkeit, die sinnlichen Wahrnehmungen miteinander zu verschränken und jede sinnliche Wahrnehmung durch andere Wahrnehmungen zu verifizieren. Blieben die Wahrnehmungen isoliert für sich stehen, würden sie den „subjektiven Privatbedingungen des Urteils“ (ebd.: 227) verhaftet bleiben und die Entwicklung von Vorurteilen begünstigen.

Daraus folgt, dass das „Selbstdenken nur in der für es konstitutiven Beziehung zum Denken der anderen möglich ist“ (Foray 2007: 226). Es muss schon auf der Ebene der sinnlichen Vernunft eingeübt werden, indem das Kind lernt, nicht aus den unmittelbaren Wahrnehmungen Schlüsse zu ziehen, sondern stets an die Erfahrungen der anderen Sinne zurückzubinden und diese miteinander zu vermitteln.

Das Kind kann diese „erweiterte Denkungsart“ (Kant 1790/1957: 226) in pädagogischen Interaktionen mit dem Erwachsenen lernen, indem dieser das Kind zu einer systematischen Überprüfung seiner sinnlichen Wahrnehmungen durch andere Wahrnehmungen anhält und zum eigenen Ausprobieren, zum Erforschen, zum Nachfragen und Denken herausfordert. Wie Rousseau im Beispiel der Strahlenbrechung zeigt, nimmt der Erzieher nie Erfahrungen vorweg; alle weiterführenden Hinweise und Erklärungen knüpfen stets am Erfahrungshorizont Emils an. Dessen Fragen werden nicht abschließend beantwortet, sondern offengehalten, sodass Emil zum Weiterfragen motiviert und zu einer geordneten Überprüfung seiner sinnlichen Wahrnehmungen veranlasst wird. „Fragt es euch, so antwortet nur soviel, wie nötig ist, seine Neugier wachzuhalten, nicht aber, um sie zu befriedigen.“ (Rousseau 1762a/2001: 164)

Die dritte Maxime des Gemeinsinns – „Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken“ – bezeichnet Kant als konsequente Denkungsart, weil sie die Synthese der beiden vorangegangenen Regeln darstellt. Die eigenen Wahrnehmungen und die eigenen Urteile begründen den Gemeinsinn, aber er verwirklicht sich erst unter Verknüpfung mit anderen Wahrnehmungen. Die Bildung von allgemeinen Begriffen ist nur möglich, wenn Vorstellungen und Ideen durch ein stetiges Aufeinanderbeziehen unterschiedlicher Perspektiven geprüft werden.

Zur Entwicklung theoretischer Urteilskraft tritt die Entwicklung eines auf den sozialen und moralischen Lebensbereich des Kindes bezogenen Gemeinsinns hinzu. Dieser ermöglicht, dass das angeborene und auf Selbsterhaltung ausgerichtete Prinzip der Selbstliebe nicht zur Eigenliebe entartet, durch welche der Andere den eigenen Bedürfnissen unterworfen, sondern zu einem Prinzip gegenseitiger Anerkennung weiterentwickelt wird. Dafür müsse das Kind lernen, „den Unterschied zwischen Gut und Böse“ (ebd.: 44) zu erkennen und das eigene Handeln und das der anderen nach Grundsätzen praktischer Vernunft zu beurteilen (vgl. auch Benner 2011a: 151 ff.).

Der praktische Gemeinsinn als Fähigkeit, das eigene Handeln unter Vernunftprinzipien zu stellen, geht somit nicht unmittelbar aus der im sinnlichen Tätigsein erworbenen Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit hervor, sondern muss in einem eigenständigen Lernprozess erworben werden, sobald das heranwachsende Kind soziale Beziehungen eingeht. Gleichwohl bereitet sich Emil durch jeden Vergleich, den er in Bezug auf empirische Gegenstände im Bereich theoretischen Lernens anstellt und sich dadurch als ein frei und selbsttätig handelndes Subjekt übt, auf die Erkenntnis und Beurteilung praktischer Problemstellungen vor, denn jeder geregelte Gebrauch der Sinne konstituiert einen „umfassenden Ordnungszusammenhang, der als verknüpfendes, vergleichendes Tätigsein der Sinne aus dem Bereich des bloß Empirischen schon herausgetreten ist“ (Reitemeyer 1996: 66). Der Erzieher Jean-Jacques arrangiert darum praktische Lernsituationen, die Emil auffordern, das auf der Ebene der Sinnlichkeit eingeübte Prinzip einer prüfenden Urteilsbildung nun auch auf soziale Sachverhalte anzuwenden und zum Prinzip der gegenseitigen Anerkennung von Menschen weiterzuentwickeln. Unter Berücksichtigung der perfektiblen Menschennatur sucht Jean-Jacques seinem Zögling also nicht in vorgegebene oder antizipierte Moralvorstellungen einzugewöhnen oder ihn darin zu unterweisen, sondern wie im Bereich der Förderung theoretischer Vernunft hält er ihn an, die eigenen Standpunkte in Beziehung zu den Standpunkten Anderer zu setzen und Urteile stets aus der Perspektive des Gemeinsinns zu bilden.

Ein Beispiel moralischer Bildung führt Rousseau anhand Emils Auseinandersetzung mit dem Gärtner vor. Mit diesem gerät Emil in Konflikt, weil er – aus Versehen – auf dem bestellten Beet des Gärtners Bohnen ausgesät hat. Der Gärtner wiederum verwüstet im Verdacht darauf, dass ihm jemand mutwillig sein Beet zerstört hat, Emils Bohnenbeet. Der Erzieher Jean-Jacques arrangiert daraus eine Situation moralischen Lernens, die ihren Ausgang in der dem Menschen angeborenen Selbstliebe nimmt, welche Emil für den Übergriff des Gärtners empfindsam macht. Ausgehend von der Empörung, die Emil beim Anblick seines zerstörten Bohnenbeetes erfasst, und der daraus resultierenden Erfahrung der eigenen wie auch des Anderen Verletzlichkeit, inszeniert Jean-Jacques geschickt

einen Dialog zwischen Emil und dem Gärtner, der dazu führt, dass beide gemeinsam eine für beide Personen zufriedenstellende Regelung im künftigen Umgang mit dem Bohnengarten aushandeln, in der jeder Beteiligte die eigenen Interessen gewahrt sieht.

Das Prinzip der prüfenden Urteilsbildung, das sich Emil auf der Ebene der Sinnlichkeit zu eigen gemacht hat, wird in diesem Beispiel moralischer Erziehung zum Prinzip der Intersubjektivität weiterentwickelt. Dabei meidet der Erzieher entsprechende Belehrungen und moralisierende Erörterungen, die Emil an die Vorstellung zu gewöhnen suchten, dass Eigentum sich ausschließlich über Arbeit oder aber Erstbesitz legitimieren lasse (vgl. Benner/Brüggen 1996: 40). Unter Berücksichtigung der perfektiblen Menschennatur sucht Jean-Jacques seinem Zögling zu vermitteln, dass das in diesem Fallbeispiel zu beurteilende Problem des Eigentumsrechtes sich nicht naturrechtlich auflösen lässt, sondern nur unter dem Prinzip gegenseitiger kategorischer Anerkennung. Emil lernt, dass seine Interessen – in diesem Fall die auf seine Selbsterhaltung ausgerichtete Gärtnerarbeit – nur dann moralische Geltung beanspruchen kann, wenn er Gleiches dem Gärtner zugesteht.

Moralische Urteilskraft gründet somit in der aufkeimenden Empfindsamkeit des Kindes, die „zu wecken und zu nähren, (...) zu lenken“ (Rousseau 1762a/2001: 224) Aufgabe des Erziehenden ist. Dieser stellt dafür Lernsituationen bereit, in denen ein Kind mit Negationserlebnissen konfrontiert und vermittelt über diese zum Nachdenken über das eigene Handeln angehalten wird, um auf diese Weise allgemeine Prinzipien moralischen Handelns hervorzubringen, die es in seiner Lebensführung moralisch zu orientieren vermögen.¹⁹

Rousseaus Konzept moralischer Urteilsbildung fällt nicht unmittelbar mit der moralischen Erziehung zusammen. Letztere lässt Rousseau erst mit Anbruch

19 Rousseau fasst den Zusammenhang unter den Begriff des Gewissens, von dem er sagt: „Nur durch (...) Einsichten gelangt er zur Erkenntnis der Ordnung, und nur wenn er diese erkennt, bringt ihn sein Gewissen dahin, sie zu lieben. Der Mensch, der noch keinen Vergleich angestellt hat und keine Verhältnisse kennt, hat also noch kein Gewissen.“ (Rousseau 1762b/1988: 509) Im *Emil* heißt es gleichlautend: „Das Gute kennen heißt noch nicht, das Gute lieben, denn diese Erkenntnis ist dem Menschen nicht angeboren. Sobald er es aber durch die Vernunft erkennt, treibt ihn das Gewissen, es zu lieben. Dieses Gefühl ist ihm aber angeboren.“ (Rousseau 1762a/2001: 305) Moralische Handlungskompetenz gründet somit zum einen im angeborenen Gefühl für Recht und Unrecht, für das Rousseau das Beispiel des von seiner Amme geschlagenen Säuglings, der vor Empörung schreit, anführt. „Hätte ich jemals daran gezweifelt, daß das Gefühl für Recht und Unrecht dem Menschenherzen eingeboren ist, so hätte mich dieses Beispiel überzeugt.“ (ebd.: 43) Zum anderen bedarf es des Wissens um praktische Prinzipien, mit denen Handlungssituationen beurteilt werden können. Vgl. dazu die Erläuterung der Theorie der Gewissensbildung bei Rousseau in der Arbeit von Gabriele Weiß (2004: 61 ff.).

der Adoleszenz Emils beginnen. Die moralische Erziehung intendiert die explizite Auseinandersetzung mit moralischen Begriffen, wie sie in historischen Studien oder literarischen Texten enthalten sind, um den Zögling zur gedanklichen Auseinandersetzung mit praktischen Problemstellungen aufzufordern, die seinem unmittelbaren Erfahrungsraum (noch) nicht zugänglich sind. Die Fähigkeit zur Beurteilung sozialer und moralischer Problemstellungen fernerer Lebenskontexte gründet somit zum einen in den Vollzügen der Leibes- und Sinnesbildung, in welcher Emil „statt nur tätig zu sein, um zu spielen und um sich zu ernähren, in seinen Arbeiten und seinen Spielen denken gelernt hat“ (ebd.: 337). Zum anderen setzt moralische Erziehung die konstruktive Bearbeitung von selbst erlittenen Konflikten und die daraus hervorgehende Fähigkeit, soziale Situationen partizipatorisch interpretieren zu können, voraus. Für die frühkindliche Erziehung folgt daraus, dass zwar gesellschaftliche und moralische Themen, zu denen das Kind noch keinen emotionalen und intellektuellen Zugang herstellen kann, zu vermeiden sind: „Alles, was sich auf die moralische Ordnung und auf den Nutzen der Gemeinschaft bezieht“, solle den Kindern „nicht zu früh geboten werden, denn sie können es nicht verstehen.“ (ebd.: 172) Gleichwohl dürfen Kinder nicht von Gelegenheiten ferngehalten werden, an denen sie ihre praktische Urteilsfähigkeit üben können.

Dass schon junge Kinder grundsätzlich in der Lage sind, Standpunkte zu bilden, denen moralische Argumente zugrunde liegen, zeigen Studien zur moralischen Entwicklung von Kindern auf (vgl. u. a. Nunner-Winkler 2009; 2013: 662). Dafür müssen ihnen Situationen eröffnet werden, in denen sie durch gemeinsames Handeln zum moralischen Urteilen herausgefordert werden. Zum anderen ist die moralische Urteilsbildung von Kindern auf Erwachsene angewiesen, welche die diskursive Aushandlung von Konflikten moderierend begleiten und anleiten und auf unterschiedliche Interessen, Standpunkte, Erwartungen und Emotionen aufmerksamen machen, um dadurch die Entwicklung eines wechselseitigen Verständnisses der Perspektiven zu fördern und Lösungen zu entwickeln, die für alle Beteiligten akzeptabel sind.

Festzuhalten ist, dass sich der Gemeinsinn als Fähigkeit, eigenständig Urteile zu bilden, diese methodisch zu prüfen und Vorurteile zu hinterfragen, im Kindesalter zu entwickeln beginnt und sich von dort aus kontinuierlich zu einem „auf Wahrheitssuche und Gerechtigkeitsfragen bezogenen Sinn“ (Foray 2007: 225) weiterentwickeln kann. Das Kind lernt zunächst durch einen präzisen und aufeinander bezogenen Gebrauch der Sinne, richtige Sinnesurteile zu bilden. In dieser vorurteilsfreien Tätigkeit des Verstandes ist eine praktische Dimension eingelassen, die mit Eintritt in die soziale Welt zum Prinzip der Intersubjektivität erweitert werden kann. Das dem Gemeinsinn inhärente Prinzip der Intersubjektivität kommt im Bemühen des Einzelnen zur Geltung, sich in den Standpunkt des

anderen hineinzusetzen, ihn als gleichberechtigt anzuerkennen und mit der eigenen Perspektive zu vermitteln, um auf diese Weise dem Prinzip der kategorischen gegenseitigen Anerkennung gerecht zu werden.

Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand
Umriss einer allgemeinen Theorie frühkindlicher
Erziehung und Bildung

Piper, S.

2018, IX, 166 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-18807-8