

Philosophie liefert. P. zeigt, daß Leibniz offensichtlich Spinozas Ethik schon sehr früh kritisch durchgegangen ist, was dazu geführt hat, daß er nicht immer dem vollen Sinn von Spinozas Theorien gerecht wird. Vor allem kreidet Leibniz Spinoza die Ablehnung der Teleologie, den Substanzmonismus und den Determinismus an. Das vierte Kap. beschäftigt sich mit einem von den Philosophen meist vernachlässigten Thema, nämlich der Rezeption Spinozas durch einen Autor, der meist mehr der Literatur als der Philosophie zugerechnet wird: Lessing. Dabei kommt auch Lessings Verhältnis zu Leibniz ein wenig zur Sprache. Jacobis kritischen antispinozistischen Bemerkungen sei es zu verdanken, daß Spinoza in die allgemeine Aufmerksamkeit gerückt wurde. P. analysiert das Gespräch zwischen Jacobi und Lessing über dieses Thema, aus dem sich ergibt, daß Lessing Spinoza besser verstand als Jacobi. Sodann geht P. dem Weg nach, den Lessings Denken bis zum Spinozismus zurückgelegt hat. Hierbei ist es nicht immer leicht, Lessings Position zu bestimmen, die nicht zuletzt auch durch Leibniz beeinflusst ist. Lessing übernimmt Spinozas Pantheismus. Seine Religionsphilosophie beweist auch eine starke Leibnizrezeption. Aber er stimmt mit Spinozas Determinismus und der Intention von dessen theologisch-politischem Traktat überein. Bei all diesen Analysen setzt sich P. eingehend mit den verschiedenen Meinungen auseinander, die in der Literatur über Lessing vertreten werden. Ähnlich wie Spinoza will Lessing zu einem aufgeklärten Gottesverhältnis gelangen.

Im 5. und letzten Kap. seines Werks geht P. relativ kurz auf Kants Ablehnung des Spinozismus ein und untersucht dann die Positionen von Fichte, Schelling und Hegel gegenüber der Philosophie Spinozas. Auch für Fichte repräsentiert Spinoza den Dogmatismus. Er kritisiert besonders, daß Spinoza das absolute Ich nicht im reinen Ich, sondern in Gott ansetzt. Leider übergeht P. Fichtes Darstellung des Spinozismus in der „Bestimmung des Menschen“ und konzentriert sich für die Zeit nach 1800 auf die Einschätzung Spinozas in Fichtes Korrespondenz mit Schelling und in der Weiterentwicklung der Wissenschaftslehre, wo Fichte Spinoza das Fehlen von Freiheit und Reflexion vorwirft, aber im Gegensatz zu früher auch auf Spinozas Attributenlehre eingeht. Schelling würdigt das Dynamisch-Generative in Spinozas Naturbegriff, lehnt aber die Attributenlehre ab. Er gelangt zu einer Interpretation Spinozas im Sinn seiner eigenen Lehre vom ununterschiedenen Einen. Hegels Bewertung der Philosophie Spinozas ist ambivalent und nach wie vor umstritten. Zu Unrecht sieht er wie Jacobi in Spinozas Absolutem eine ununterschiedene Substanz, die zur Struktur weiterzwickeln sei, und kritisiert seinen Akosmismus, d. h. das Aufgehen der Welt in Gott. In Spinozas Attributenlehre sieht Hegel eine nur äußerliche Reflexion, während Leibniz das Prinzip der Reflexion-in-sich ansatzweise realisiert und Fichte es weitergeführt habe. Die Frage ist, inwieweit Spinoza nicht schon die Unterscheidungen innerhalb des Absoluten lehrt, die Hegel fordert. Interessant ist die unterschiedliche Bewertung Spinozas durch Fichte, Schelling und Hegel auch deshalb, weil sie zugleich ein Licht auf das Verhältnis dieser drei Denker zueinander wirft.

H. SCHÖNDORF S. J.

KRAFT, VOLKER, ROUSSEAUS ‚Emile‘. Lehr- und Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993. 335 S.

Jean-Jacques Rousseau hat die Geschichte der Erziehungswissenschaft so nachhaltig beeinflusst, daß man sich fragen darf, „wer von seinem Gedankengut eigentlich unberührt geblieben ist“ (1). Maßgeblich in dieser Hinsicht ist selbstverständlich der *Emile*, den man laut Volker Kraft „als eine Einführung in pädagogisches Denken lesen“ (o.S.) kann. Dieser Status des *Emile* macht die Absicht von K. verständlich: „die narrative Vision soll als pädagogische Konstruktion erkennbar gemacht und damit lehrbar werden“ (7). Das Interesse der Arbeit ist mithin „nicht primär historisch, sondern systematisch gerichtet“ (ebd.), die Methode hermeneutisch, d. h. der Text des *Emile* zunächst seines „erzählerischen Gewandes zu berauben“ (8) und sodann auf seinen „explikativen Gehalt zu verdichten“ (ebd.). Dabei werde der *Emile* „als ein anthropologischer Idealtypus der Moralerziehung aufgefaßt“ (ebd.). Hinsichtlich der Erziehung bestimmend sind dann laut K. „die Pflichten des Menschen gegenüber sich selbst“ (ebd.), die sich konkret „als Prinzip der Selbsterhaltung“ (ebd.) artikulieren. Der Gedanke der Moralerziehung er-

klärt, warum sich die Interpretation auf die ersten vier Bücher des *Emile* beschränkt. Mit dem im vierten Buch erreichten Ende der Jugend seien nämlich „alle drei notwendigen Komponenten der Moral eingeführt: die Pflichten des Menschen gegenüber sich selbst, gegenüber anderen und gegenüber Gott“ (14).

Das erste Kapitel hat zwei Aufgaben, nämlich einerseits dem Leser die „pädagogischen Grundannahmen“ (20) von Rousseau nahezubringen und andererseits zu zeigen, daß man seine Pädagogik „angemessen nur im Kontext seiner Philosophie“ (ebd.) verstehen könne. Das geschieht in fünf Schritten: Zunächst werden „die drei Erzieher“ (ebd.) – Natur, Dinge und Mensch – vorgestellt und ihre wechselseitige Beziehung erläutert. Dabei erweist sich die Natur als letzte bzw. höchste Instanz der Erziehung (20 ff.). Danach erläutert K. den Rousseau'schen Begriff der ‚Natur‘ (22 ff.), was notwendig zum Problem der Moral führt, insofern die Aufgabe der Erziehung sein soll, die Sittlichkeit des Menschen im Naturzustand, seine natürliche ‚Güte‘ in Gestalt der Tugend sozusagen ‚wiedereinzuholen‘ (27 ff.). Das erste Kapitel abschließend entwickelt der Autor Grundzüge „*naturgemäßer Erziehung*“ (32). „Das Ziel der Erziehung“ (38) schließlich sei die (subjektive) Glückseligkeit, die Tugend hervorbringen und – gemäß dem Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft sowie eine Beziehung von Pädagogik und Politik generierend – die objektive Glückseligkeit befördern solle (38 ff.) – „Die Art und Weise, in der die Erwachsenen auf die entwicklungsbedingten Bedürfnisse der Säuglinge und Kleinkinder eingehen, ist für die Entstehung des moralischen Bewußtseins von grundlegender Bedeutung“ (44). Diese These versucht K. in seinem zweiten Kapitel in zwei Schritten zu belegen. Zunächst klärt er allgemein den Wert, den „Rousseau der mütterlichen Fürsorge als Voraussetzung für eine naturgemäße Erziehung“ (ebd.) beilegt (vgl. 44 ff.). Danach skizziert K. „das Zusammenspiel von Lernaufgaben und Lernfähigkeiten in der frühen Kindheit (essen, wahrnehmen, sich bewegen, gehen und sprechen lernen) und entsprechenden Lernhilfen in curricularer Hinsicht“ (ebd., vgl. 47 ff.). – Der folgende Abschnitt der Kindheit reiche „vom zweiten bis zum zwölften Lebensjahr“ (65). K. erläutert zunächst die nach Ansicht von Rousseau bedeutendste Gefahr der Erziehung in diesem Lebensabschnitt: Die ‚Rationalisierung‘, die Förderung (der Entwicklung) der Vernunft dürfe nicht unangemessen forciert werden. Denn Ziel der Erziehung sei zwar durchaus, einen vernünftigen Menschen zu bilden, aber gerade dazu sei es unumgänglich, die Kinder auch Kinder sein zu lassen (65 ff.). Als Leitfaden der pädagogischen Aktivität(en) auf der zweiten Stufe der Kindheit gelte bei Rousseau die These, daß sich eine naturgemäße Erziehung ergeben werde, wenn man das Kind von den Dingen abhängig halte (70). Diesen Gedanken begründe Rousseau ‚curricular-retrospektiv‘ (vgl. 70 ff.) – die, um mit Dilthey zu sprechen, ‚Widerstandserfahrung‘, sei erforderlich, um das zum Leben unvermeidlich gehörende Leid ertragen zu lassen – sowie ‚curricular-prospektiv‘ – die Vernunft entwickle sich im Rahmen der Erfahrung von Dingen (78 ff.). – Das „Prinzip der Selbsterhaltung“ (86) diene bei Rousseau als „Grundlage für eine Moral der Kindheit“ (ebd.) und mithin auch für die moralische Erziehung „in der zweiten Stufe der Kindheit“ (ebd.), für die, entsprechend der Logik der Entwicklung kognitiver Prozesse in Auseinandersetzung mit den Dingen, gelte, das Kind „sinnlich fundierte“ (87) Vorstellungen „durch eigenes Handeln“ (ebd.) erwerben zu lassen. Das geschehe durch eine „pädagogische Inszenierung“ (91): Der Erzieher solle die Elemente der Umwelt in einer im Hinblick auf den Lernerfolg geeigneten Weise (91 ff.) ordnen: „Gestaltung der Lernumwelt, Auswahl nachahmenswürdiger Vorbilder und Verdinglichung durch Ironie: das sind im wesentlichen die Mittel der pädagogischen Inszenierung [...]“ (144 ff.). – „*Das friedliche Verstandesalter*“ (112) bildet die dritte Stufe der Entwicklung der Kindheit bei Rousseau. Es soll „etwa vom 10. bis zum 15. Lebensjahr“ (ebd.) reichen und konkret durch zwei Momente geprägt sein. Einerseits hat „die Geschlechtsreife noch nicht begonnen“ (ebd.), so daß sich der Verstand ohne Behinderung „durch Triebansprüche“ (ebd.) weiter entwickeln könne; andererseits sei die Kraft relativ am größten, weil das Vermögen die Wünsche übersteige (ebd.). Dieser ‚Energieüberschuß‘ sei laut Rousseau dafür zu nutzen, daß man lerne. Die stoffliche Überfülle aber erfordere, vor allem ‚lernen zu lernen‘ (vgl. 112 ff.) und dabei „radikal am Prinzip der Nützlichkeit orientiert“ (115) vorzugehen. Wie Rousseau dieses Thema mit Bezug auf das theoretische Wissen (115 ff.), das praktische Wissen (134 ff.)

und in moralischer Hinsicht variiert, entfaltet K., bevor er bilanziert, wie es um den Edukanden am Ende der dritten Stufe der Kindheit steht. Dessen Status konkretisiert sich im Ideal des Robinson Crusoe (146), insofern diese Gestalt „nicht nur die Personifizierung einer vollendeten Kindheit, sondern darüber hinaus das Leitbild des Menschen schlechthin“ (ebd.) sei: „Selbsterhaltung, praktisches Wissen, theoretisches Wissen und ein ohne Reflexion gelebter kategorischer Imperativ“ (ebd.).

Das *fünfte* und *sechste* Kapitel der Untersuchung von K. beschäftigen sich mit der „etwa vom fünfzehnten bis zum zwanzigsten Lebensjahr“ (148) dauernden Zeit der Reife (ebd.). Prägend für diesen Abschnitt soll die Erfahrung der Geschlechtlichkeit sein (ebd.), deren „curriculare Bedeutungen und erzieherische Implikationen“ (ebd.) bei Rousseau K. in einem ersten Schritt erläutert (149 ff.). Zusammenfassend kann man sagen, daß laut Rousseau „eine entscheidende Aufgabe“ (164) dieser Zeit darin bestehe, die geschlechtliche Energie „für die Entfaltung und Ausbildung der zwischenmenschlichen Gefühle nutzbar zu machen (z. B. Freundschaft, Humanität)“ (ebd.). Noch wichtiger für den Educandus sei freilich, „zu lernen, wie man selbständig in der Gesellschaft lebt“ (148). Dazu müsse er die Menschen studieren, wie sie „wirklich‘ sind“ (166), was bei Rousseau in zwei Abschnitten geschehen soll, die K. als ‚Grund‘-, und ‚Hauptstudium‘ (vgl. 148) voneinander unterscheidet. – Das ‚Grundstudium‘ bezieht sich „auf die Außenseite der Menschen“ (201), was bedeutet, sich zunächst anhand von Geschichte und Kultur ein Bild der Menschen zu machen (vgl. 166), um „ihnen schließlich, einzeln und in Gruppen, leibhaftig zu begegnen“ (ebd.). Das Hauptstudium betrachtet sodann „die Menschen auch innen“ (182). Laut K. läßt es sich in drei Teile gliedern, die – nacheinander – „das *Prinzip der Selbsterhaltung*“ (ebd., vgl. 182 ff.), die „Lehre vom Mitleid“ (188) als Verallgemeinerung der Eigenliebe (vgl. 188 ff.) und schließlich das Gewissen als die Gefühl und Vernunft zusammenfassende Instanz betreffen (194 ff.). – Die religiöse Erziehung behandelt K. in einem separaten Kapitel, da sie zwar im Jugendalter relevant werde, aber „das Problem der Religion in gewisser Weise ein eigenes Thema“ (148) bilde. Um die äußerst komplexe Problematik im Sinne der von ihm „gewählten biographisch-systematischen Perspektive zu reduzieren“ (203), benutzt K. als „Interpretationsrahmen“ (ebd.) die von Luckmann (*Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft. Institution, Person und Weltanschauung*) vorgelegte „phänomenologisch (wissensoziologisch) orientierte Religionssoziologie“ (205), weil sie „das Problem der Religion sowohl in gesellschaftlicher als auch in individueller und institutioneller Hinsicht plausibel aufzugliedern vermag“ (ebd.). Dementsprechend referiert K. zunächst die Gedanken von Luckmann (205 ff.), um danach zu skizzieren, warum Rousseau die Religion für eine wesentliche anthropologische Komponente, d. h. den Glauben für notwendig hält (216 ff.). Die Rousseau'sche „*Kritik der kirchengebundenen Religiosität*“ (233) und das sich aus ihr ergebende „Gebot der Toleranz“ (ebd.) markieren den nächsten Schritt der Ausführungen von K. (233 ff.), der abschließend zeigt, daß „naturgemäße Erziehung“ (239) bei Rousseau „notwendig Glaubenserziehung“ (ebd.) sei. – Den Kommentar zum Text des *Emile* selbst beendet K., indem er ausführt, wie sich nach Ansicht von Rousseau „im Jugendalter“ (252) verglichen mit der Kindheit die pädagogische Beziehung von Erzieher und Educandus verändere (252 ff.). – Kritisch bemerkt K. in einem „*Schluß*“ (262), daß Rousseau den Zögling zu einem „Ende in Unfreiheit“ (265) erziehe, weil *Emile* die Freiheit der Innerlichkeit mit der ‚echten‘ Autonomie der Beeinflussbarkeit äußerer Verhältnisse verwechsle, was, laut K. wiederum mit dem utopischen Charakter der Rousseau'schen Reflexion zusammenhängen soll (262 ff.). – Ein zweiteiliger Anhang zeigt ausgehend von Überlegungen zur „*Bedeutung idealtypischer Konstrukte für die pädagogische Theoriebildung*“ (268) zunächst, warum man den *Emile* als eine derartige Konstruktion ansehen könne (268 ff.). Ein didaktisches Schema illustriert sodann die Mannigfaltigkeit interpretatorischer Perspektiven, unter denen man das Werk von Rousseau lesen kann (315 f.).

Die ebenso verständlich geschriebene wie übersichtlich gegliederte Arbeit erfüllt zweifelsohne ihren eigenen Anspruch, in die Lektüre des *Emile* wie in pädagogische Reflexion überhaupt einzuführen. Angesichts der historischen und systematischen Beziehung(en) von Pädagogik und Philosophie werden auch Philosophen das Werk mit Gewinn lesen.

TH. DAMAST