

*Werner Sesink*

## **Tugend und Terror. Rousseau, Revolution und Virtualität**

### **1 Der politische und der pädagogische Rousseau**

Als die Französische Revolution 1793 in ihre kurze, aber das historische Gedächtnis an sie besonders tief prägende Phase des jakobinischen Terror mündete, war Rousseau seit 13 Jahren tot und doch immer noch höchst präsent. Rousseau zu kennen, etwas von ihm gelesen zu haben, sich in Fragen der Pädagogik, der Moral oder der Politik auf ihn zu beziehen, kritisch oder zustimmend, gehörte „in den gebildeten Kreisen“ der französischen Gesellschaft schon bald nach seinem Tode sozusagen zum „guten Ton“ (Stübiger 1974: 103). Hohen Bekanntheitsgrad hatten dabei vor allem seine romanhaften Schriften, so „daß die Primärkenntnis des ‚Emile‘ wesentlich größer war als beispielsweise diejenige des ‚Contrat social‘.“ (Stübiger 1974: 103)

Den französischen Revolutionären jedoch, insbesondere seinem glühenden Anhänger Robespierre, galt Rousseau vor allem wegen des „Contrat social“ als einer ihrer bedeutendsten Vordenker, „des Amtes würdig, Lehrer des Menschengeschlechts zu sein“ (so Robespierre in einer Rede vor dem Konvent am 7. Mai 1794; zit. nach Ruhloff 1998: 96)

Für die häufig getroffene Unterscheidung zwischen einem politischen Rousseau, dem Autor des „Contrat social“, und einem pädagogischen Rousseau, dem Autor des „Emile“ (Stübiger 1974: 104), gibt es gute Gründe, insofern sich für sie die von Rousseau selbst als fundamental angesehene Differenz von Mensch und Citoyen geltend machen lässt, die ihm zu Folge ohne Vermittlung bleiben muss. „Der natürliche Mensch ist sich selbst alles. Er ist die ungebrochene Einheit, das absolute Ganze, das nur zu sich selbst oder seinesgleichen eine Beziehung hat. Der bürgerliche Mensch ist nur eine Bruchzahl, die von ihrem Nenner abhängig ist und deren Wert in ihrer Beziehung zum Ganzen besteht, das heißt dem gesellschaftlichen Ganzen.“ (Emile, 112)

Entscheidet man sich für die Natur des Menschen, für seine Individualität, für seine Authentizität, für den Menschen als vollständiges Wesen, dann ist Gesellschaft etwas Sekundäres, eine aus den Bedürfnissen und Erfordernissen der natürlichen Existenz des Menschen als eines Einzelwesens abgeleitete Notwendigkeit, zu der das Individuum immer in einer gewissen Distanz bleiben wird. Dies ist die Position, die Rousseau im „Emile“ einnahm. Entscheidet man sich für die Gesellschaft, dann ist das Individuum, der Citoyen, nur eine abgeleitete Größe des gesellschaftlichen Ganzen, allein definiert durch seinen konstruktiven Beitrag, ein gesellschaftliches Bruchstück ohne eigenen Wert außerhalb des Werts, den es für die Gesellschaft hat. Es ist dies ein Zustand „totaler Entfremdung“ (alienation totale), wie er selbst sagte (Rousseau zit. in Michael/Schepp 1974: 116), aber in sich stimmig, sofern die Verfassung der Gesellschaft in sich stimmig ist. Das war die Position des „Contrat social“.

Vereinbar seien diese Positionen nicht: „Gezwungen, gegen die Natur oder die gesellschaftlichen Institutionen zu kämpfen, muß man sich für den Menschen oder für den Staatsbürger entscheiden, denn beide in einer Person kann man nicht schaffen.“ (Emile, 111) „Wer in der bürgerlichen Ordnung die Ursprünglichkeit der natürlichen Gefühle bewahren will, der weiß nicht, was er will. In fortwährendem Widerspruch zu sich selbst, immer schwankend zwischen Neigung und Pflicht, wird er niemals weder Mensch noch Staatsbürger sein; weder für sich selbst noch für die Umwelt wird er je etwas taugen. Er wird ein

Mensch von heute sein – ein Franzose, ein Engländer, ein Bourgeois – und das ist gar nichts.“ (Emile, 113)

Beide Texte sind nicht als Pläne zu lesen; der „Contrat“ war kein Plan zur Schaffung einer ihm entsprechenden Gesellschaft; er war eine „theoretische Gewaltlösung“ (Landshut zit. bei Michael/Schepp 1974: 99), von deren Unrealisierbarkeit Rousseau selbst vielmehr – wie Rang herausstellt (Rang 1963: 70) – überzeugt war. Er stellte eine ideale politische Konstruktion dar, deren Realisierung die Annahme eines ersten idealen Gesetzgebers verlangte, der das tat, was das Volk erst in Folge der Neuen Ordnung, die durch den Contrat social begründet wurde, würde leisten können. Dieses Volk hätte durch einen „außerordentlichen“ Menschen überhaupt erst noch gebildet werden müssen; von „einer überlegenen Intelligenz, die alle Leidenschaften der Menschen sähe und keiner unterläge“ (Rousseau zit. in Michael/Schepp 1973: 125).

Ebensowenig war der „Emile“ ein Programm für die pädagogische Praxis. Als solches hätte er sich an seiner Verträglichkeit mit den wirklichen Lebensverhältnissen messen lassen müssen; genau dies lehnte Rousseau im Vorwort ausdrücklich ab (Emile, 104f.). Der „Emile“ war fiktionale Literatur; einen Erziehungsroman pflegt man ihn zu nennen; als „Gedankenexperiment“ bezeichnet ihn Schäfer in seiner vorzüglichen Monografie (Schäfer 2002: 58) und betont den auch hier vorliegenden konstruktiven Charakter des von Rousseau im „Emile“ entworfenen Erziehungsraums, dem dieser den Namen „Natur“ beilegte, der aber viel eher als ein dritter Raum jenseits von Natur und Gesellschaft postuliert wurde.

Beide Texte ergänzten sich und standen sich gegenüber als fiktionale reine Darstellungen je eines Pols im Widerspruchsverhältnis von Einzelwesen und Gesellschaft. Weder miteinander noch mit der Wirklichkeit schienen sie vereinbar. Den wahren „natürlichen“ Menschen würde es wohl in dieser Welt ebensowenig geben wie den idealen Staat (mit den zu ihm gehörigen idealen Bürgern, den Citoyens). Einen „Ton schmerzlicher Resignation“ macht entsprechend Rang gleich „auf den ersten Seiten des ‚Emile‘“ aus, wodurch dieses Buch „weltenfern dem pädagogischen Optimismus der deutschen Reformpädagogik unseres Jahrhunderts“ sei (Rang 1963: 70).

Die „methodische Fiktionalität“ (Schäfer 2002: 54) beider Texte war Ausdruck der Überzeugung, dass eine immanente Revolutionierung von Erziehung und Gesellschaft aus ihrer eigenen Wirklichkeit heraus unmöglich (oder zumindest höchst unwahrscheinlich) sei. Hätte Rousseau an die Verwirklichbarkeit der Erziehungskonzeption des „Emile“ geglaubt, hätte er deren Begründung unterlaufen und ihrer Notwendigkeit widersprochen. Denn dann hätte es ja eine Aussicht auf eine Selbsttranszendierung der bestehenden verderbten zu einer wahrhaft menschlichen Gesellschaft gegeben; weder wäre ein von der Gesellschaft abgeschotteter Raum der Erziehung nötig gewesen noch ein außerhalb der Gesellschaft stehender, also „absoluter“ pädagogischer Beweger. Der Inhalt des „Emile“ und seine fiktionale Form hingen also notwendig zusammen.

Der „Emile“ war ein Gedankenexperiment, insofern Rousseau in ihm notwendige, aber empirisch nicht gegebene Bedingungen der Entwicklung annahm, so dass er für die Durchführbarkeit seines Erziehungskonzepts gegenüber seiner gesellschaftlichen Umwelt weder einstehten konnte noch einzustehen brauchte. Zugleich aber war der „Emile“ die Geschichte der Inszenierung dieses Erziehungsexperiments, und damit wies er eine zweite Erzählebene auf, in deren Mittelpunkt nicht Emile, sondern der Erzieher stand. Rousseau sorgte nicht nur als Autor des „Emile“ für die Bedingungen der Entwicklung Emiles, sondern er ließ zudem im „Emile“ den Erzieher real für diese Bedingungen sorgen. Die Macht des Autors über seine Figuren wurde innerhalb des „Emile“ abgebildet als Macht des Erziehers über seinen Zögling. Das wäre eine ganz überflüssige Doppelbödigkeit, wenn es dem „Emile“ tatsächlich nur um die Darstellung der Durchführung seines Erziehungskonzepts unter fiktiven dafür nötigen Bedingungen gegangen wäre. Die Geschichte von der Inszenierung aber war eine Darstellung der Sorge für die Schaffung dieser Bedingungen. Der „Emile“ sagte nicht nur: So könnte der Entwicklungsprozess eines Menschen verlaufen, wenn ... (alle notwendigen Bedingungen gegeben wären). Sondern er sagte auch: So müsste ein Erzieher handeln,

um die Entwicklung eines wahren Menschen zu ermöglichen, wenn ... (man ihm dazu die Macht einräumte).

So gesehen war der „Emile“ untergründig die Einklagung einer erzieherischen Macht für den Erzieher, die als absolut gedacht war<sup>1</sup> – sofern dieser für sich in Anspruch nehmen durfte, außerhalb der gesellschaftlichen Prägungen und Einflüsse zu stehen, sich nur von der Stimme seines Gewissens leiten zu lassen und Einsicht zu haben in das wahre Wesen des Menschen. Emiles Erzieher war ein eben solcher „außerordentlicher“ Mensch wie der erste Gesetzgeber des „Contrat social“, „eine überlegene Intelligenz, die alle Leidenschaften der Menschen sähe und keiner unterläge“.

## 2 Rousseau und die revolutionäre Pädagogik

Zu Beginn der Terrorzeit der Französischen Revolution, im Juli 1793, legte Robespierre dem Konvent einen Plan vor, den der kurz zuvor ermordete und schon als Märtyrer der Revolution verehrte Michel Lepeletier verfasst hatte. [Stübig 1974: 144ff.; Nieser 1978: 219ff.] „Ich habe ... mich bei dem Anblick, bis zu welchem Grade das Menschengeschlecht durch das Laster unseres alten sozialen Systems herabgesunken ist, von der Notwendigkeit überzeugt, daß wir eine gänzliche Regeneration hervorrufen und, wenn ich mich so ausdrücken darf, ein ganz neues Volk schaffen müssen“. (Lepeletier zit. in [Alt 1949: 121]) An dieser Frage werde die Staatsschule zu messen sein: „... werden wir in Wahrheit Menschen, Bürger, Republikaner gebildet haben, kurz: wird die Nation neu geschaffen sein?!“ (Lepeletier zit. in [Alt 1949: 124])

In Lepeletiers Plan steckte eine „rousseauistische“ Implikation: Bildung war mit der bestehenden Gesellschaft, die noch stark geprägt war von der zu überwindenden Alten Ordnung, vorläufig unverträglich; sie brauchte also einen gleichsam extraterritorialen Raum, um Wirklichkeit werden zu können. So sah Lepeletiers Plan für das Alter von 6-12 Jahren eine gemeinsame Internatserziehung in staatlichen Erziehungshäusern vor, durch „eine undurchdringliche Mauer von der unreinen Berührung mit den Vorurteilen unseres alten Geschlechts ferngehalten“ (Lepeletier zit. in Alt 1949: 144). „In der öffentlichen Erziehung ... gehört die ganze Existenz der Kinder uns an, die Materie, wenn ich mich so ausdrücken darf, kommt nie aus der Form heraus, kein Gegenstand von außen kann die Gestalt, die Ihr ihm gebt, verändern. Schreibt vor, und die Ausführung ist gewiß; erfindet eine gute Methode, und auf der Stelle ist sie befolgt; schafft einen nützlichen Plan, und gleich und vollständig und ohne Anstrengung ist er realisiert.“ (Lepeletier zit. in Alt 1949: 136)

Wir sehen daran, wie der „pädagogische“ und der „politische“ Rousseau in der Revolution doch konvergierten: Ihre jeweilige Fiktionalität implizierte Gewalt gegen die empirische Wirklichkeit sowohl in der Erziehung als auch auf dem Felde der staatlichen Ordnung. Wegen ihrer Unvermittelbarkeit mit der lebendigen Wirklichkeit mussten beide sich auf einen die Wirklichkeit der Idee unterwerfenden Zwang stützen. „Emile“, konsequent durchgeführt, hieß, Erziehung mit der Macht auszustatten, ihren eigenen extraterritorialen Raum zu schaffen, in dem die Entwicklung der Zöglinge vollständig kontrolliert wäre. Diese absolute Macht konnte nur gesellschaftlich verliehene, also staatliche Macht sein; aber im Rahmen eines Staatswesens, das sich auf eine nur fiktionale demokratische Legitimation stützte, real dagegen die Bürger zu dem zwingen müsste, was sie der Idee nach selbst zu wollen hätten.

Fiktionalen Charakter hatte diese Legitimation, insofern sie sich nicht auf eine Zustimmung des Volkes berufen konnte und durfte. Denn entweder hatten die Revolutionäre diese Zustimmung, weil und insofern sie die Interessen des Volkes bedienten, die noch den realen Verhältnissen verhaftet waren, deren Überwindung betrieben wurde; d.h. weil und insofern sie die höheren Interessen der Revolution verrieten. Oder sie verloren diese Zustimmung, weil sie schon die Prinzipien der kommenden Ordnung vertraten, so mit den empirischen Interessen in Konflikt gerieten und ihre Macht nur durch Gewalt sichern konnten. Dadurch aber war ihre Macht ohne wirkliche gesellschaftliche Legitimation; Rechtfertigung floss ihr allein

<sup>1</sup> Schäfer spricht von einer „kaum zu überbietenden Machtposition“ des Erziehers gegenüber dem Kind (Schäfer 2002: 87); weitergehend muss man ergänzen: sowie gegenüber der gesamten Welt, in der Emile aufwächst.

aus der eigenen, gegenüber keinen empirischen Adressaten zu rechtfertigenden Überzeugung zu, im Besitze der Wahrheit zu sein.

### 3 Tugend und Terror

Das Verhältnis zwischen der Idee (verstanden als Stimme des Gewissens oder einer natürlichen Vernunft) und ihrer Verwirklichung wird so eines der Konfrontation zwischen dem mit der Inkorporierung der Idee in einem empirischen Menschen gegebenen Willen zu ihrer Verwirklichung und einer Wirklichkeit, die sich diesem Willen nicht hinreichend zu fügen bereit ist. Der Wille kann nicht zulassen, dass die Idee esoterisch bleibt. Als Wille hängt er an der Inkorporierung; er ist in der Welt und steht ihr nicht nur gegenüber. Die Durchsetzung der Idee ist motiviert aus dieser Bindung an die Welt; und sie nutzt die Mittel dieser Welt. So wird der Wille zur Durchsetzung der Idee einer besseren Welt zur Tugend, die sich der herrschenden Wirklichkeit konfrontativ entgegenstellt.

Während wir aber Tugend meist damit verbinden, dass das eigene Verhalten der Idee des Richtigen und Guten unterworfen wird, also eine Selbstdisziplinierung beinhaltet, die der einzelne mit sich selbst ausmacht, wurde sie in der Person Robespierres und unter seinem Regime zu einer öffentlichen Einrichtung, zu einer mit Gewaltmitteln ausgestatteten Institution. „Terror ist nichts anderes als strenge und unbeugsame Gerechtigkeit. Er ist eine Offenbarung der Tugend. Der Terror ist nicht ein besonderes Prinzip der Demokratie, sondern er ergibt sich aus ihren Grundsätzen, welche dem Vaterland als dringendste Sorge am Herzen liegen müssen.“ (Robespierre in einer Rede vor dem Konvent „Über die Prinzipien der politischen Moral, von denen sich der Konvent leiten lassen muss“ am 7. Februar 1794)

Solange die Menschen, die die Demokratie brauchte, um ihrem Ideal zu entsprechen, noch nicht existierten, mussten die wirklichen Menschen entweder dazu gezwungen werden, sich den Idealen gemäß zu verhalten, also durch Terror zur Tugend geführt werden; oder sie wurden eliminiert, um Platz zu machen für den neuen heraufkommenden Menschen.

Der Terror war „Offenbarung der Tugend“, wenn diese allgemein werden sollte und zum generellen staatsbürgerlichen Verhalten, ohne dass sie sich in den Menschen autonom entfaltete. Daher war er auch keineswegs Ausdruck persönlichen Machtstrebens oder ein Mittel despotischer Herrschaft, sondern eine heilige Pflicht der Tugendhaften, Bedingung der Ermöglichung wahrer Demokratie. Rousseaus „theoretische Gewaltlösung“ der Identifikation von Herrschern und Beherrschten mittels eines „außerordentlichen Menschen“, der frei sein sollte von allen persönlichen Herrschaftsambitionen, fand ihre Entsprechung in der praktischen Gewalt des Terrors.

Je länger der Terror währte, desto mehr isolierte sich Robespierre von der Wirklichkeit; desto einsamer wurde es um ihn. Ihm selbst schien dies nur folgerichtig. Konsequenter als Rousseau suchte er zunehmend die Einsamkeit, schloss sich immer mehr ab von der Realität und in seine Ideenwelt ein. Die hartnäckige Weigerung der Wirklichkeit, sich seiner Tugend zu fügen, ließ diese immer weniger eine Erziehungs- und immer mehr eine Strafinstanz sein. „Wenn die Realität sich einem entzieht, gibt es nur noch einen Weg, sie zu ändern: die Bestrafung.“ (Gallo 1970: 277) Letztlich wurde Robespierre aber klar, dass seine eigene Existenz sich nicht mehr mit der wirklichen Welt vereinbaren ließ. Er sah den Tod nicht nur kommen; er sehnte ihn schließlich sogar herbei. „Ich jedenfalls glaube nicht an die Notwendigkeit des Lebens, sondern nur an die Tugend und die Vorsehung.“ (zit. bei Gallo 1970: 272)

### 4 Rousseau, Robespierre und die Virtualität

Was der „Emile“ beschreiben sollte, war die Entwicklung eines Menschen, wie sie sich vollziehen würde, wenn es möglich wäre, alle ihre Bedingungen vollständig unter die effektive Kontrolle einer richtigen pädagogischen Theorie zu bringen, wobei die Richtigkeit sich nicht aus ihrer Praktikabilität, sondern aus der Einsicht in die wahre und daher sein sollende Natur des Menschen ergeben sollte.

Eine solche jeglicher Rücksicht auf bestehende Wirklichkeit entthobene Sphäre konnte nur als Gedanke existieren; als Idee, sagte Rousseau (Emile, 103). Im Gedankenexperiment konnte Rousseau dafür sorgen, dass nichts geschah, was er nicht vorsah; dass die auftretenden Figuren nur taten, was ihnen auf Grund des Arrangements möglich war, wobei auch die inneren Antriebe seiner Figuren ihm kalkulatorisch verfügbar waren. Als Gedankenexperiment erlaubte es Rousseau die uneingeschränkte Kontrolle über eine ihm absolut transparente, da vollständig seiner Konstruktion entsprungene Sphäre.

Robespierre dagegen machte wirkliche Politik. Dass er sich dabei immer weiter in seine eigene Ideenwelt einschloss, war eine Konsequenz der wachsenden Verachtung für die Wirklichkeit, mit der er seine Idee einer tugendhaften Welt verfolgte. Rousseaus Erzieher brauchte Emiles Widerstand nicht zu fürchten, da es in seiner fiktionalen Welt keine Einflüsse einer der Idee nicht gehorchenden Welt gab. Robespierre hingegen hatte mit dem Ungehorsam der Welt zu kämpfen; und er vermochte ihn nicht zu brechen. Die Jenseitigkeit der Idee zur Wirklichkeit, die bei Rousseau sich als schriftstellerische Fiktion darstellen und erhalten konnte, schien Robespierre mit wachsender Todessehnsucht nur noch als Wunsch zur Einkehr in eine dem „höchsten Wesen“ gewidmete unsterbliche immaterielle Existenz und Abschied vom materiellen Leben möglich. „Tyrannen und Freunde der Freiheit treten nicht unter denselben Bedingungen von dieser Erde ab ... Der Tod ist der Beginn der Unsterblichkeit.“ (Robespierre zit. bei Gallo 1970: 284) Die Einsamkeit des an der Wirklichkeit verzweifelnden Revolutionärs ist doch eine andere als die Einsamkeit des sich verkannt glaubenden Schriftstellers.

Was Rousseau und Robespierre dennoch verband, war, dass sie beide nicht an die Vermittelbarkeit von Idee und Wirklichkeit glaubten. Es lag jenseits ihrer Vorstellungskraft, dass sich aus der bestehenden Wirklichkeit heraus eine neue menschliche Ordnung würde entwickeln können, die vor dem Richterstuhl ihrer Ideen bestehen könnte. Ihre Verachtung für den Bourgeois war nicht nur die Verachtung für eine bestimmte, an ihr bornierte Klasseninteresse fixierte gesellschaftliche Klasse; ihr lag vielmehr eine fundamentale Verachtung für den empirischen Menschen schlechthin zu Grunde, soweit er in seinen Beweggründen und seinen Perspektiven noch gebunden war an eine Herkunft aus und Zugehörigkeit zu einer Welt, die als materielle sich der idealen Ordnung entzieht und widersetzt, welche ein absoluter pädagogischer oder politischer Bewegter ihr geben will. Rousseau und Robespierre waren kompromisslose Verfechter ihrer Ideen; und in dieser Kompromisslosigkeit, die nicht zuletzt ihnen ja die Bewunderung ihrer Mitmenschen eintrug, lauerte die Gewalt des Erziehungsverhältnisses, lauerte der Terror der jakobinischen Herrschaft.

Die Nähe zum jakobinischen Terror zeigt, dass Rousseau entgegen der Botschaft, die er mit seiner Fiktion auszusenden glaubte, ein transitives Verständnis von Entwicklung vertrat<sup>2</sup>. Scheinbar entwickelte sich Emile aus seiner ihm innewohnenden eigenen Natur heraus. Tatsächlich aber hatte der Erzieher diese „natürliche“ Entwicklung längst in ihrer Wechselwirkung mit dem künstlichen Arrangement so kalkuliert, dass Emile in seiner Entwicklung vollstreckte, was der Erzieher vorgesehen hatte. Das intransitive (spontane) Moment von Entwicklung wurde für die transitive pädagogische Tätigkeit in Dienst genommen. Der unterstellten Transparenz der menschlichen Natur für den pädagogischen Bewegter entsprach in der Kombination mit den von ihm gesetzten Bedingungen eine ebenso vollständige Transparenz des Entwicklungsprozesses. Das reflexive Moment von Bildung gar war für Emile völlig ausgeschlossen. Nie würde er be-greifen, was ihm geschah. (Schäfer 2002: 95)

Was sich hier zeigt, ist eine ungeheure Modernität des Rousseauschen Denkens. Denn was für ihn damals den Charakter eines Gedankenexperiments hatte, dem entspricht heute die Möglichkeit einer technischen Konstruktion virtueller Räume als kybernetisch geschlossener Systeme, in deren Arrangements alle Gegebenheiten und alle Handlungsmöglichkeiten so festgelegt sind, dass die Handlungen der Akteure nicht direkt, aber indirekt durch die Umgebung, in die sie gestellt werden, vollständig gesteuert werden. Auch

<sup>2</sup> Die Unterscheidung zwischen einer transitiven und einer intransitiven Dimension von Bildung, die für deren vollen Begriff miteinander reflexiv zu vermitteln sind, habe ich u.a. in meinem Vorlesungsskript zur „Einführung in die Pädagogik“ entwickelt (Sesink 2001: 183-185).

heute wird – unter dem Stichwort „Selbstregulation“ – diese Konstruktion eines vollständig kontrollierten Lernraums als Befreiung des Lernens aus der Bevormundung durch „positive Erziehung“ ausgegeben. Die moderne Pädagogik virtueller Lernumgebungen, soweit diese als geschlossene Systeme konzipiert sind, kann daher als neuester Versuch einer Realisierung des Rousseauschen Erziehungsraums verstanden werden: den Heranwachsenden (scheinbar) in vollständiger Freiheit sich entwickeln zu lassen und dabei doch die lückenlose Kontrolle über diesen Prozess zu haben.

Das Buch „Emile“ ließe sich demnach umgekehrt von heute her als frühe Virtual-Reality-Pädagogik verstehen, als Beschreibung eines pädagogischen Programms, das eine frei (nämlich ohne Rücksichten auf reale Kontexte) konstruierte und kontrollierte Lernumgebung darstellt und in dem alle Figuren einschließlich Emile und dem Erzieher als vollständig beschriebene Rollen oder Programmfunktionen implementiert sind. „Emile ist ein Konstrukt“ (Schäfer 2002: 57); ebenso wie sein „Erzieher ... eine Funktion des Erziehungsprozesses“ (Schäfer 2002: 85).

Die Bewegung in solchen Umgebungen informationstechnisch realisierter Microwelten unterliegt einer Rationalisierung, ohne dass auf subjektiver Seite noch Rationalität gefordert ist. Wie Emile in der für ihn vorbereiteten Umgebung scheinbar seiner Natur folgt, damit aber das pädagogische Programm vollstreckt, das strukturell der Szenerie implementiert ist, so mag der User in virtuellen Umgebungen seinen Interessen und Bedürfnissen nachgehen; wie er dies tun kann und was dabei geschieht, ist doch programmseits prinzipiell schon durchkalkuliert. Der User handelt rational, weil seine Handlungen Schablonen ausfüllen, die rational konstruiert wurden, auch wenn seine Beweggründe irrational sind und er nicht im mindesten über sein Tun nachdenkt. Das intransitive Bildungsmoment wird einem übergreifenden transitiven Konzept eingezogen. Möglich ist dies, weil – und dies ist eine entscheidende Rechtfertigung für die Analogie zu Rousseau – dieses als solches verborgen bleibt und sich als Natur maskiert, als die Bedingung, die den umfassenden, nicht in Frage zu stellenden und dem eigenen Einfluss entzogenen Rahmen darstellt; weil damit also jenes reflexive Moment von Bildung eliminiert wird, durch das intransitives (spontanes selbsttätiges) und transitives (ein- und bewirkendes) Moment aufeinander bezogen und miteinander vermittelt werden könnten. „Laßt ihn immer in dem Glauben, er sei der Meister, seid es in Wirklichkeit aber selbst. Es gibt keine vollkommene Unterwerfung als die, der man den Schein der Freiheit zugesteht. So zwingt man sogar seinen Willen. Ist das arme Kind, das nichts weiß, nichts kann und erkennt, euch nicht vollkommen ausgeliefert? Verfügt ihr nicht über alles in seiner Umgebung, was auf es Bezug hat? Seid ihr nicht Herr seiner Eindrücke nach eurem Belieben? Seine Arbeiten, seine Spiele, sein Vergnügen und sein Kummer – liegt nicht alles in Euren Händen, ohne daß es davon weiß? Zweifellos darf es tun, was es will, aber es darf nur das wollen, von dem ihr wünscht, daß es es tut. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht für es vorgesehen habt, es darf nicht den Mund auftun, ohne daß ihr wißt, was es sagen will.“ (Emile, 265f.)

Virtualität charakterisiert also das Erziehungskonzept Rousseaus als eines, das strukturell als Konstruktion einer Lernumgebung, die vollständig vom wirklichen Leben abgeschottet ist, schon im 18. Jahrhundert jene Pädagogik vorbildete, die sich heute in informationstechnischen Systemen wiederfindet. Zugleich erfüllt sie in einem überraschenden Umfang Varianten der Etymologie des Wortes Virtualität (vom lat. virtus, vis, vir):

Der „Emile“ ist virtuell, insofern er selbst (noch) nicht wirklich ist (virtuell = unwirklich); hier liegt der Schwerpunkt auf der von Rousseau so betonten und verteidigten Fiktionalität des „Gedankenexperiments“. (Analog gründete auch der revolutionäre Staat auf einer fiktiven, der Demokratie fähigen Gesellschaft, die erst noch Wirklichkeit werden sollte.)

Der „Emile“ ist virtuell, insofern er der bestehenden gesellschaftlichen und Erziehungs-Wirklichkeit als Tugend (lat. virtus = Tugend, Sittlichkeit) vorgehalten wird, an der gemessen die bestehende Wirklichkeit unzulänglich ist. Der „Emile“ sollte Vorbild-Charakter haben, um von daher die Unzulänglichkeit, ja Schlechtigkeit der bestehenden Erziehungswirklichkeit kenntlich machen zu können. Gemessen am „Emile“ war alle wirkliche Erziehung verurteilenswert. (Tugend war Robespierres Leitbegriff für das eigene

Selbstverständnis; gemessen an seiner Tugendhaftigkeit musste die gesamte Welt dem Verdikt der Verderbtheit anheimfallen.)

Der „Emile“ ist virtuell, insofern er als Programm mit Kraft zur Verwirklichung drängt (lat. *virtus* = Kraft, Macht). Auch wenn Rousseau selbst zutiefst pessimistisch war hinsichtlich der Verwirklichungsfähigkeit seines Konzepts, so deutet seine Enttäuschung über das vermeintliche Verkanntwerden doch zumindest auf eine einmal genährte Hoffnung seiner Überzeugungskraft; nach Schäfer sah Rousseau in seiner Fiktion sogar eine „zwingende Vorführung einer anderen und wahren Wirklichkeit“ (Schäfer 2002, 58). (Die französischen Revolutionäre beriefen sich auf Rousseaus Programm, zogen aus ihm Kraft und beanspruchten zu dessen Verwirklichung die materielle Macht des revolutionären Staates.)

Der „Emile“ ist virtuell, insofern er als Medizin für eine Heilung der erzieherischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit wirkt (lat. *virtus* = Heilkraft, Wunderkraft). Eine Besserung, ja Heilung der Welt sollte – jedenfalls in der Fiktion – vom Erziehungskonzept des „Emile“ ausgehen; und als eine Wunderkraft wäre dieses ja in der Tat zu betrachten, insofern es nicht von dieser Welt zu sein ausgegeben wurde. (Robespierre verstand sich als heilende Kraft, als Missionar, wenn nicht als Heiland des neuen Kultes, zu dem er seine Ideen zu erheben versuchte.)

Der „Emile“ ist virtuell, insofern er ein Bild von Menschlichkeit als Mannhaftigkeit (lat. *vir* = Mann; *virtus* = männliche Entschlossenheit, Tatkraft) transportiert, wenn man berücksichtigt, dass Emile nicht zufällig ein Junge ist, da Rousseau dem weiblichen Geschlecht die anthropologische Annahme einer ursprünglichen Übereinstimmung mit sich selbst absprach (vgl. Schäfer 2002: 137-140). (Männliche Entschlossenheit und Tatkraft charakterisierte das Selbstbild der französischen Revolutionäre, für welche das von ihnen proklamierte Menschenrecht ganz selbstverständlich Männerrecht war.)

Die strukturelle Gewaltimplikation von Rousseaus Erziehungskonzeption blieb latent, da das Konzept sich auf eine schriftstellerische Fiktion zurückgezogen hatte. Bei Robespierre wurde die Gewalt einer vermittlungsabstinenten Idee im persönlich angeordneten Terror explizit, aber als Despotismus einer Person erzeugte sie die Gegengewalt, der diese dann selbst zum Opfer fiel. Die modernen virtuellen Lernumgebungen dagegen üben ihre Gewalt strukturell (nicht personal), aber zugleich wirklich aus; sie sind virtuelle Realitäten (und keine schriftstellerischen Fiktionen); sie nehmen einen wachsenden Teil der heutigen Erziehungs- und Bildungsrealität ein. So gesehen überwinden sie die Grenzen sowohl des Rousseauschen Fiktionalismus als auch des Robespierreschen Tugendterrors.

Bei Rousseau gab es zwei extraterritoriale Mächte, die um die Kontrolle über den Erziehungsraum kämpften: die Gesellschaft und den pädagogischen Beweger. Dieser Kampf war in Rousseaus Fiktion selbstredend zugunsten des pädagogischen Bewegers entschieden. Die gesellschaftliche Wirklichkeit war damit ausgesperrt.

Bei Robespierre handelte es sich um den Kampf zwischen denen, welche der Welt ihre extraterritoriale Tugendhaftigkeit aufzwingen wollten, und denen, die sich der Tugend aufgrund ihrer affirmativen Verhaftung an das Territorium der Wirklichkeit verweigerten; beide Seiten versuchten, einander aus dem Territorium der Welt zu drängen, d.h. einander zu eliminieren; eine Koexistenz war nach Robespierre ausgeschlossen.

Virtuelle Lernumgebungen sind als kybernetisch geschlossene formale Systeme so angelegt, dass sie – rousseauistisch – der aus Systemsicht extraterritorialen Wirklichkeit keinen Einfluss auf ihr internes Geschehen ermöglichen, aber dem – ebenfalls extraterritorialen – Programmierer alle Macht geben, dieses Geschehen zu bestimmen. Anders als bei Rousseau aber (und analog zu Robespierre) soll das Programm das Territorium der Wirklichkeit erobern und ihm seine Struktur, d.h. den Verzicht auf die Maßgaben der eigenen Materialität aufzwingen.

Bei virtuellen Lernumgebungen ist also wie bei Rousseau der Konstrukteur die extraterritoriale Macht, die sozusagen an der Wirklichkeit vorbei das System konstruiert; die Wirklichkeit bleibt „draußen“; insofern aber die Immanenz des Virtuellen sich auf dies „Draußen“ bezieht (und nur dann erhält es Bedeutung),

wird seine Rationalität zur Vorgabe einer besseren Wirklichkeit, nach der diese sich zu richten hat. Aus Systemsicht kann Verwirklichung dann nur heißen, dass die Außenwelt selbst in das System sozusagen eingesogen, also dessen Rationalität unterworfen wird. Der jakobinische laute Terror der Tugend verhüllt sich hier als der stille Terror von Kontrolle und Steuerung durch das technische System oder als „invertierte Imitation“ (Anders 1987: 252; Sesink 2004: 52-79).

## 5 Blockierte Einbildungskraft

In Rousseaus Fiktionalismus, in Robespierres Tugendterror und in der Virtualität moderner Lernumgebungen manifestiert sich auf verschiedene Weise jene Abgetrenntheit der subjektiven Einbildungskraft von der empirischen Realität, die Karl Marx in seiner Kritik der bürgerlichen Gesellschaft als „Entwirklichung“ der Arbeitskraft infolge der modernen kapitalistischen Eigentumsverhältnisse bezeichnet hat (Marx 1844: 512). In einer Zeit, in der die gesellschaftliche Bedeutung der Arbeit und damit das Gewicht der Arbeitskraft und ihrer Wirkmächtigkeit sich enorm erhöhte gegenüber den Naturkräften, in dem daher die Entwicklung der Produktivität der Arbeit zur entscheidenden Bedingung für die Steigerung des gesellschaftlichen Reichtums und der Befreiung aus der Naturabhängigkeit wurde, in der die umfassende Entfaltung der schöpferischen menschlichen Kräfte, also Bildung programmatisch wurde, sorgte die heraufdämmernde kapitalistische Ökonomie, die eben diesen Impuls ja in die überkommenen feudalistischen Verhältnisse hineintrug, durch ihre Marktstruktur zugleich für die Begrenzung des damit für sie verbundenen Risikos, indem sie Bildung zur Virtualität verurteilte. Sie stellte deren Wirkmächtigkeit unter Bedingungen, über welche die Gebildeten nicht verfügen können, da Bildung und Wirklichkeit aufgrund der kapitalistischen Eigentumsverhältnisse nur durch den Markt vermittelt aufeinander bezogen werden können.

Bildung ist also nicht erst virtuell, seit Lernen sich in virtuellen Umgebungen vollzieht. Das Problem ist auch nicht ihre Virtualität als solche – in eben dieser lag ja gerade die im 18. Jahrhundert heranwachsende Kraft der Entwicklung und Erneuerung –, sondern das Unvermögen der Bildung, sich aus eigener Kraft mit der materiellen Wirklichkeit zu vermitteln. Um verwirklicht werden zu können, brauchte Bildung den Zugang zu der materiellen Welt, auf die sie sich inhaltlich bezog. Dieser Zugang aber war (und ist) unter den mit der neuen bürgerlichen Ordnung gesetzten Bedingungen vermittelt durch den Markt, d.h. durch Akte des Kaufens und Verkaufens. Die Verwirklichungsbedingungen der Bildung wurden (und werden) ihr daher diktiert vom ökonomischen Gesetz, das diese Akte regiert. Ihre Freiheit war (und ist) nur noch die Freiheit des Gedankens, den „kein Jäger erjagen“ kann, der aber auch wirkungslos bleibt. Indem zwischen die Bildung und ihre Wirkung die Ökonomie trat und Bildung von vornherein überhaupt nur unter dieser Bedingung gesellschaftliches Postulat an die Pädagogik wurde, war die in ihrer Idee gedachte Befreiung der menschlichen Natur zu sich von Anfang an (also seit dem Pädagogischen Jahrhundert) funktional eingebunden in die herrschende Rationalität des Kapitals. Denn allein dieses verfügte über die Macht, Bildung wirksam werden zu lassen, indem es sich Bildung (in Gestalt von Arbeitskraft) und deren Verwirklichungsbedingungen (in Gestalt der sachlichen Produktionsbedingungen) zusammenkaufte und unter seiner Regie und nach Maßgabe seines Gesetzes zusammenwirken ließ. Dieses Gesetz, das Gesetz der Verwertung des Kapitals, kennt weder Moral noch Sittlichkeit; seine „Werte“ sind leer.

Rousseaus Fiktionalität entsprach einer Situation, in der selbst die bürgerliche Weise der Vermittlung von Erziehungsidee und Wirklichkeit noch nicht im Horizont lag. Robespierres Tugendterror entsprach einer Situation, in der eine Vermittlung als Durchsetzung der Idee gegenüber der Wirklichkeit kurze Zeit möglich erschien, bevor die Wirklichkeit der bürgerlichen Vermittlungsstrukturen, sprich das ökonomische Interesse Politik und Pädagogik auf den Boden der historischen Wirklichkeit zurückholte. Die modernen virtuellen Lernumgebungen modellieren das Bildungsgeschehen zu formalen Prozessen und seine Ergebnisse zu formalen Dispositionen, welche der Synthesis durch den Markt keinen oder nur noch geringen Widerstand leisten, da in ihnen eine eigene auf die Wirklichkeit bezogene Gestaltungsabsicht nicht mehr entwickelt werden kann.



Dennoch leitet sich daraus nicht eine Hermetik systemischer Geschlossenheit ab. Denn tatsächlich findet die Vermittlung der Bildung mit der Wirklichkeit ja nicht nur per informatischer Kontroll- und Steuerungstechnik statt. Selbst im Kontext Programmiereten Lernens, in dem das Lernen als vollständig vom formalen System kontrolliert und gesteuert angenommen wird, unterlaufen die Lernenden diese Logik, indem sie solche Systeme selektiv nutzen, parallel andere Lernprozesse durchlaufen und ihre je eigene Hybridisierung von technisch gesteuerten und lebensweltlich eingebetteten Lernprozessen hervorbringen. Kybernetisch rückgekoppelte Systeme versuchen, auch das Ungeplante noch systemisch einzufangen; aber auch hier gilt, dass die Lernenden immer auch Systemexterne bleiben und selbst entscheiden, ob und wie weit sie sich systemkonform verhalten. Dass sie sich dabei auch nach den Marktgesetzen richten (müssen), steht außer Zweifel. Was die technische Modellierung allein nicht erzwingen kann, wird durch ihre Kombination mit ökonomischem Druck dann doch meist durchgesetzt. Aber wo Vermittlung der Bildung mit der Wirklichkeit von der ökonomischen Synthesis verhindert wird, untergräbt die Ökonomie ihre eigene Basis.

Denn permanente Revolutionierung der gesellschaftlichen Strukturen und permanente Reform der Pädagogik sind längst zu Systemdikтата geworden. Beide aber bedürfen der produktiven, der Wirklichkeit vorseilenden und sich ihrem affirmierenden Zugriff entziehenden Einbildungskraft und können nicht technisch gesteuert werden.

Die Realität der Pädagogik Neuer Medien, des E-Learning usw. rückt daher zunehmend von geschlossenen Systemen ab und bevorzugt offene, hybride Lernarrangements (blended learning), in denen die Lernenden zwischen realen und virtuellen Lernräumen wechseln. Damit wird der Einsicht Rechnung getragen, dass eine zu hermetische Abschirmung des Lernraums von der Lebenswelt und eine zu starke Kontrolle der Lernhandlungen kontraproduktiv wirken: Sie unterbinden die Entwicklung der Fähigkeit, sich flexibel auf sich permanent ändernde Rahmenbedingungen einzustellen und für unvorhergesehene Probleme kreative Lösungen zu finden. Und sie schwächen die Lernmotivation, die in hohem Maße davon abhängt, dass Lernen als persönlich bedeutsam erfahren werden kann. Nicht so sehr Kontrolle und Steuerung der Genese von Bildung als vielmehr die Kontrolle ihrer Verwirklichungsbedingungen, nämlich der Arbeitsmarktchancen, sorgt in Verbindung mit einer entsprechend „rationalen“ Selbstregulation für ihre Verträglichkeit mit den Reproduktionsinteressen des gesellschaftlichen Systems.

Rousseau war ein pädagogischer Erneuerer, aber Emile war nur sein Geschöpf. Robespierre war ein Revolutionär, aber das Volk degradierte er zum Objekt terroristischer Herrschaft. Bildung als Entfaltung der Bildungskraft kann sich mit der Wirklichkeit nur vermitteln, wenn ihr der Raum geboten wird, das Neue als immanente Entbergung der humanen Potenziale bestehender Welt hervorzubringen. Auf formale Dispositionen reduziert, kann sie nur dem Bestehenden dienstbar sein. Daher könnte Lernen allein in virtuellen Welten, ohne die spielerisch vom Unterwerfungsdruck entbundene Erfahrung der Wirklichkeit, die Bildungskraft nicht entbinden. Wird diese Erfahrung aber ermöglicht, wird Bildung zum Risiko. Der Markt soll dafür sorgen, dass dies Risiko kontrollierbar bleibt; dass also die Menschen von ihrer Bildungskraft nur den Gebrauch machen, der sich für sie wie für die Käufer ihrer Arbeitskraft rentiert. Die Menschen haben ihre Gründe, dieses Spiel mitzuspielen. Aber sie entscheiden auch, was für sie Gründe sind.

Mensch und Citoyen sind ideale Konstruktionen, keine wirklichen Akteure. Entgegen Rousseau und Robespierre sollte dem als Bourgeois denunzierten wirklichen Menschen mehr zugetraut werden, auf dessen Kreativität die Ideen von Mensch und Citoyen ja zurückgehen. In ihm steckt alle Potenzialität, in deren Horizont die unstillbare Sehnsucht nach einer besseren Welt mit besseren Menschen Hoffnung nähren könnte. Aber ohne eine grundlegende Veränderung der Eigentumsverhältnisse hilft Pädagogik wenig. Zu wenig.

**Literatur:**

- Alt, Robert: Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Berlin-Leipzig 1949
- Anders, Günter: Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. 2: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München 1980
- Gallo, Max: Robespierre. Die Geschichte einer großen Einsamkeit. Oldenburg-Hamburg: Gerhard Stalling, 1970
- Marx, Karl: Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In: Marx-Engels-Werke Erg.-Band I. Berlin 1973. 465-588
- Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann (Hg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Band 1. Frankfurt/Main: Athenäum Fischer, 1973
- Nieser, Bruno: Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Bildung am Beispiel Frankreich. Frankfurt/Main 1978
- Rang, Martin: Einleitung zu: Jean-Jacques Rousseau: Emile oder Über die Erziehung. Hg. Martin Rang. Stuttgart: Reclam, 1963. 5-97
- Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung. Hg. Martin Rang. Stuttgart: Reclam, 1963 (Orig. 1762)
- Ruhloff, Jörg: Jean-Jacques Rousseau. In: Wolfgang Fischer/Dieter-Jürgen Löwisch (Hg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. 2. ergänzte Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998. 93-109
- Schäfer, Alfred: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim-Basel: Beltz, 2002
- Sesink, Werner: Einführung in die Pädagogik. Münster: LIT-Verlag, 2001
- Sesink, Werner: In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft. Münster: LIT-Verlag, 2004
- Stübig, Frauke: Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der „éducation commune“ in der Französischen Revolution. Ravensburg: Otto Maier, 1974
- Tenorth, Heinz-Elmar: Rousseaus „Emile“ – oder der Beginn moderner Erziehungsreflexion. Essay (2005). Als Online-Quelle unter <[www.europa.clio-online.de/Portals/\\_Europa/documents/fska/E\\_2005\\_FS2-01.pdf](http://www.europa.clio-online.de/Portals/_Europa/documents/fska/E_2005_FS2-01.pdf)>